LEONARDO NEVES CORREA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA ALUNOS SURDOS

Londrina
2013

LEONARDO NEVES CORREA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA ALUNOS SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2013

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C824p Correa, Leonardo Neves.
Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos/ Leonardo Neves Correa. – Londrina, 2013.
128 f.: il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.
Inclui bibliografia

1. Línguas modernas – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Educação inclusiva – Teses. 4. Surdos – Teses. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 800:37.02

LEONARDO NEVES CORREA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA ALUNOS SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

____
Orientadora. Prof. Dra.Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina – UEL

____
Prof. Dra. Elaine F. Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

____
Prof. Dra. Maria Cristina F. D. Ferreira
Universidade Federal de Goiás – UFG

Londrina, 22 de Julho de 2013.

À Silvana da Cruz Neves Correa, em memória.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aminha orientadora, Dra. Telma Nunes Gimenez, pelos ensinamentos, os conselhos, os questionamentos e, acima de tudo,pelo constante incentivo e suporte durante todo o meu percurso acadêmico. Se hoje eu quero me tornar um professor pesquisador é porque no meu caminho tive o privilégio de encontrar modelos como Telma Gimenez. Muito, muito obrigado!

Gostariade agradecer, também, a minha companheira Winnie Wouters, com quem compartilhei minhas dúvidas, angústias e alegrias durante essa jornada. Obrigado por estar sempre ao meu lado, pequena!

Agradeço, também,às professoras Dra. Elaine F. Mateus (UEL) e Dra. Maria Cristina F. D. Ferreira pelas contribuições na banca de qualificação e pela participação na banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL por todo o conhecimento compartilhado durante as disciplinas.

Agradeço aos meus queridos amigos que sempre estiveram do meu lado, oferecendo um ombro e uma palavra de incentivo - Lili, Chica, Ana, Elton, Igor, Michele, Carla – o meu mais sincero obrigado!

Aos colegas do curso de pós graduação, em especial, aos mestrandos e doutorandos da "Família Gimenez" - Jefferson, Luciana, Marcella, Mariana e Raquel! Obrigado!

Aos meus familiares, que embora não compreendessem extamente o que eu fazia nesse tal de Mestrado, nunca deixaram de me dar apoio e incentivo.

Devo agradecer, também,atodos os colegas que de alguma maneira também contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa - Nathalia Lopes, Denise Ortenzi, Larissa Piconi, aos colegas da Kettering Foundation, ao departamento de Letras Estrangeiras da UEL e àdireção da ASJA (Associação de Surdos de Jaú).

CORREA, Leonardo Neves. **Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estranheiras para alunos Surdos**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

A perspectiva da educação inclusiva, norteadora de políticas educacionais atuais no Brasil, encontra diversos obstáculos nos contextos de prática. No caso do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) para alunos surdos, esses obstáculos são agravados ao tratar-se de uma terceira língua, uma vez que a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS são consideradas prioritárias. Este trabalho busca analisar as diretrizes oficiais atuais que teriam implicações para a educação de alunos surdos nas aulas de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, adotando o referencial da "Abordagem do Ciclo de Políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011). Essa abordagem propõe uma análise cíclica e crítica dos contextos/arenas que permeiam a produção e execução de políticas públicas educacionais: 1) Contexto de Influência; 2) Contexto de Produção de Texto; 3) Contexto de Prática; 4) Contexto de Resultados e Efeitos e 5) Contexto de Estratégia Política. Este estudo concentra a análise nos três primeiros contextos citados. Na primeira arena de análise, o contexto de influência, são mencionados os eventos globais e nacionais que impulsionaram a emergência da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). No eixo do contexto de produção de texto, foram analisados os seguintes documentos: o Decreto 5.626/05 que regulamenta a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, os pareceres e resoluções do MEC/CNB sobre a educação inclusiva no Brasil (CNE, 2007; 2009) e as diretrizes nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras). O objetivo foi verificar como as políticas estão representadas textualmente, especificamente com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna. O contexto da prática é apresentado por meio de uma revisão bibliográfica de estudos etnográficos realizados no período 2005-2010, a fim de contribuir para identificação de desafios para o professor. Os resultados indicam uma lacuna entra a prática pedagógica de professores de língua inglesa (tomados como foco nesses estudos) e as políticas educacionais inclusivas. Como conclusão, aponta-se que a área necessita aperfeiçoar políticas e orientações pedagógicas a modo a fortalecer a formação de professores de LE e oferecer maiores espaços para que aqueles que atuam na arena da prática possam refletir e (re)configurar práticas pedagógicas e, a partir daí, influenciar a formação de novas políticas e diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras. Políticas educacionais. Inclusão. Surdos. Inglês.

CORREA, Leonardo Neves**. Educational Policies and Inclusive Education with a focus on Foreign Language Teaching to Deaf students**. 2013. 128 p. Dissertation (Marter's degree on Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The perspective of "Inclusion", which has guided current educational policies in Brazil, finds many obstacles in the contexts of practice. In the case of teaching a foreign language to deaf students these obstacles are compounded, since it deals with a third language once the Portuguese Language and the Brazilian Sign Language – LIBRAS –constitute a priority. This research explores the current guidelines that bear implications for the inclusion of deaf students in modern foreign language classes in elementary and high school levels in Brazil. The analysis was based on the "Policy Cycle Approach" proposed by Stephen Ball and colleagues (BOWE, & GOLD BALL, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; BALL &MAINARDES, 2011). The approach proposes a cyclical analysis through a series of contexts or arenas that permeate the production and implementation of educational policies. Ball (1994) proposes a model of analysis based on five core contexts: 1) Context Influence, 2) Context of Text Production, 3) Context of Practice, 4) Results and Context Effects and 5) Strategy Policy Context. This study focuses on the analysis on the first three mentioned contexts. In the context of influence, national and global events that drove the perpetuation of inclusive policies in the country are mentioned. In the Text Production context a series of official documents that serve as basis for the normalization of the teaching of foreign language to Deaf students are reviewed. The goal was to understand how policies are represented textually, specifically with regard to the learning of a foreign language. The context of practice was presented through a literature review of ethnographic studies conducted in the period of 2005-2010, contributing to the identification of challenges faced by the teacher in his/hers everyday practice. The results of the analysis suggest a gap between policy documents and guidelines and the teachers´ practice. In conclusion, it is pointed out that the area needs to improve its educational policies and guidelines as a way to strengthen teacher training in foreign language education and offer greater opportunities for those who work in the arena of practice to reflect and (re) configure pedagogical practices, thereafter, influence the constitution of new policies and guidelines for the teaching of foreign languages to deaf students.

Keywords: Foreign language teaching. Educational policies. Inclusion. Deaf. English

LISTAS DE ABREVIAÇÕES

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB(EN)	Leis de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
LE	Língua Estrangeira
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais.
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientificand Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura)
WFD	World Federation of the Deaf (Federação Mundial dos Surdos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- “Ensino de inglês para surdos”, hein?! Interessante!! Você tem algum parente surdo?
- Não
- Algum amigo?
- Hoje sim, mas antes de iniciar esse trabalho, não tinha nenhum.
- Sei... você “fala” LIBRAS?
- Estou tentando aprender.
- Nossa! E por que você decidiu pesquisar esse tema?

A conversa acima talvez possa ser continuada com a resposta “curiosidade”. Há alguns anos, cursei uma disciplina na graduação -“Educação para Inclusão”- na qual discutíamos não somente o que significava inclusão no meio escolar como também algumas implicações pedagógicas para o ensino de alunos com alguma necessidade educacional especial (NEE). Durante a disciplina, tive a oportunidade de repensar os desafios da inclusão de alunos com NEE nos diversos contextos escolares, contexto regular e “especial”. Ao pensar a disciplina para o meu contexto de formação específico – ensino de língua inglesa – a educação de surdos me parecia uma questão ainda muito pouco explorada e vários pontos de interrogação perpassavam minha cabeça: “Como lidar com a diferença linguística do surdo no ensino de uma terceira língua (presumindo que o aluno tenha a LIBRAS como sua primeira língua)?”, “Que habilidades linguísticas o ensino de uma língua estrangeira para surdos deve enfocar?”, “Quais são as metodologias de ensino disponíveis?”, “É possível ensinar alunos surdos e ouvintes num mesmo ambiente escolar sem que nenhum dos grupos seja prejudicado?”, “O que os documentos oficiais dizem a esse respeito?”. Desses pontos de interrogação, os dois últimos impulsionaram a realização desta pesquisa.

Contudo, antes de iniciar uma discussão sobre as perguntas apresentadas no parágrafo anterior, acreditamos ser necessário buscar uma definição para o termo surdez.

A surdez é um fenômeno que pode ser visto por, pelo menos, dois ângulos principais: o médico e o cultural. Sob o ponto de vista da Medicina, a surdez é classificada clinicamente com base no conceito de surdez como deficiência. Sob o ponto de vista cultural, é uma diferença linguística constitutiva de uma identidade cultural, identidade essa que é partilhada por todos os surdos e disseminada a partir das línguas de sinais.

Para a medicina, a surdez pode ser classificada em diversos níveis, com base no grau de perda de decibéis (dB), unidade que quantifica fisicamente a intensidade de energias na audição. A tabela, a seguir, retirada de uma instituição médica especializada em audiologia, apresenta os diferentes níveis da perda auditiva e suas diferentes implicações no campo da escolarização e cognição:

Tabela 1 – Graus de perda auditiva: manifestações (recepção, emissão e escolarização) e diagnóstico

	Leve 25 a 40 dB	**Moderada** 41 a 55 dB	**M. Severa** 56 a 70 dB	**Severa** 71 a 90 dB	**Profunda** mais de 91dB
Suspeita Diagnostica	Geralmente não é notada	Detecção precoce difícil	Dificuldade escolar leva à suspeita	Facilmente detectada – não há reação adequada aos sons ambientais	Facilmente detectada – não há reação adequada para sons ambientais
Recepção	Dificuldade na compreensão da fala à distância	Dificuldade na compreensão da fala	Escuta o que é dito em nível elevado	Atenção a pistas visuais compensando a dificuldade auditiva	Compreensão da perda auditiva com o uso de pista visual
Emissão	Desenvolve a fala normalmente	Pode apresentar distúrbio articulatório	Alterações articulatórias, fala as vezes ininteligível	Atraso significativo para desenvolver a fala	Apresenta algumas vocalizações
Aprendizado Escolar	Condições para freqüentar escola comum	"Desatenção", aprendizado lento	Necessita de terapia para acompanhar a escola comum	Freqüenta escola especial para deficientes auditivos	Freqüenta escola especial para deficientes auditivos

Fonte: Neoclínica Jaú, 2013

É interessante observar que, além de dispor sobre os diferentes graus de surdez, a tabela ainda inclui algumas indicações ou prescrições para cada um dos casos de surdez, enfatizando a noção de que, para a medicina, a surdez deve ser tratada.

Por outro lado, a visão cultural da surdez não a trata como deficiência. De acordo com Strobel (2008 apud Novaes, 2010, p. 57), a cultura surda pode ser definida como

> [...] o jeito do surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o às suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Nessa perspectiva cultural, tendo em vista a importância da língua de sinais como veículo de disseminação da cultura surda, a relação da comunidade surda com a comunidade ouvinte é palco de conflitos ao se ter a predominância de uma ou outra nos processos interacionais. O grande desafio, portanto, é garantir a possibilidade de interação entre essas comunidades. Segundo informações disponibilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas)[1], cerca de 9,7 milhões de brasileiros apresentam algum grau de surdez, desses, 2 milhões apresentam surdez severa, a qual, como podemos observar na tabela 1, representa maior dificuldade na aprendizagem das línguas orais e, por consequência, maiores taxas de analfabetismo.

Embora não tenhamos estatísticas recentes sobre resultados de alfabetização de crianças surdas, Quadros (1997) aponta a grande porcentagem de comprometimento da população surda adulta no rendimento de alfabetização, comparando-se aos ouvintes. Naturalmente, esse não é um resultado inesperado, considerando-se que a cultura escolar predominante é a do aluno ouvinte. Assim, um adulto surdo de vinte anos pode exibir um desempenho de alfabetização semelhante ao de uma criança com sete anos que está aprendendo a ler. Isso indica que ainda estamos longe de promover a igualdade de acesso aos bens culturais disponíveis para a maioria da população.

Quando se nasce surdo (ou se torna surdo num dos primeiros estágios da vida) a exposição à língua oral é limitada. Assim, a maioria dos surdos desenvolve um modo de comunicação baseado em sinais – a língua de sinais. Como qualquer língua oral, as línguas de sinais possuem uma gramática, um léxico, sintaxe e suas variações. Portanto, para a comunidade surda, essas linguagens são tão válidas quanto as línguas orais da comunidade ouvinte, conforme já apontado na perspectiva cultural da surdez.

No campo da cognição, há uma diferença significativa entre deficientes auditivos e surdos: o deficiente auditivo, por já dominar a língua oral, apresenta menos restrições sociais, uma vez que tem a capacidade de interagir oralmente com a parcela da população ouvinte, sem maiores problemas. Os surdos, por sua vez, por não terem contato com a língua oral, podem apresentar atraso significativo na aprendizagem da língua oral, visto que não têm acesso aos sons dessas línguas. Ainda assim, ser fluente em uma língua de sinais não garante ao surdo total acesso à sociedade como um todo, uma vez que grande parte dos

---

[1] Disponível em: <http://www.winaudio.com.br/produtos-e-servicos/noticias-em-audiologia/3704-deficiencia-auditiva-atinge-98-milhoes-de-brasileiros.html.> Acesso em: Março de 2013

lugares é projetada para a comunidade ouvinte. Desse modo, é de extrema importância que os surdos sejam também fluentes na língua usada pela maioria da sociedade que os cerca[2]. Aprender uma língua oral, quando não se tem acesso aos sons, pode ser muito complicado, uma vez que isso requer um trabalho sistemático com auxílio de fonoaudiólogos, por exemplo.

Como se pode deduzir, os desafios enfrentados por surdos ao redor do mundo vão além da questão da alfabetização, incluindo também questões de acessibilidade e inclusão. Estudo conduzido pelo Banco Mundial mostra que os surdos de países em desenvolvimento estão entre os grupos com maior risco de contaminação pelo vírus HIV devido à falta de acesso a informações de cunho médico (Federação Mundial dos Surdos, 2009).

Em alguns países[3], os surdos têm alguns de seus direitos negados, como, por exemplo, o direito de dirigir, o direito de votar ou mesmo trabalhar. Empregabilidade é, sem dúvida, um dos problemas mais críticos que o surdo tem que lidar no seu dia-a-dia. Mesmo com políticas inclusivas que, em teoria, garantem o direito e acesso de pessoas surdas ao trabalho e práticas não discriminatórias, surdos ainda enfrentam muito preconceito ao se candidatarem a uma vaga de emprego. Como resultado da baixa qualidade de educação especializada e a baixa taxa de empregabilidade, eles acabam sendo isolados e ficando à margem da sociedade.

As políticas de inclusão no Brasil têm procurado minimizar os desafios enfrentados pela população surda no seu dia-a-dia e reconfigurar o modo como a sociedade a enxerga. Fazem parte dessas políticas campanhas na mídia e manifestos organizados por instituições especializadas, como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo) e o INES (Instituto Nacional dos Surdos), bem como a produção de documentos orientadores de práticas escolares (como a Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com deficiências e o Decreto 5626, sobre a LIBRAS). Nesse sentido, a escola, em particular, coloca-se como palco de uma das maiores reformas em direção a práticas mais inclusivas.

De acordo com notícias oficiais, desde 2008, com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as escolas têm se reestruturado para melhor atender alunos que apresentem necessidades educacionais

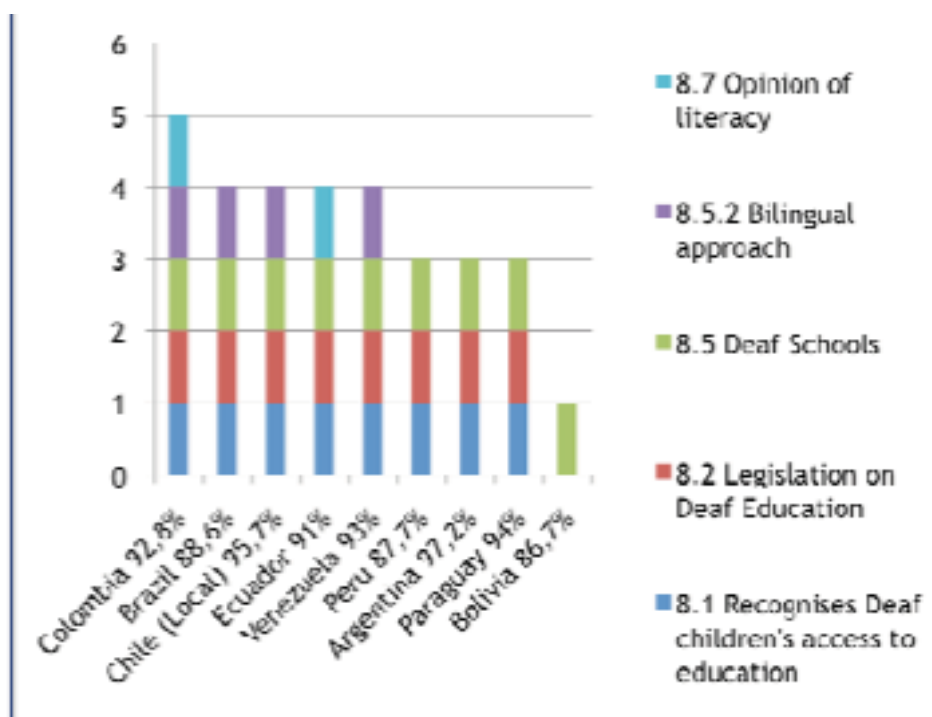
---

[2] Por fluência quero dizer a habilidade do surdo em se comunicar na língua oral, não necessariamente na modalidade falada.

[3] Um exemplo desses países seria o Egito (Relatório da Federação Mundial dos Surdos, 2009).

especiais (NEE)[4]. Embora a noção de inclusão seja controversa, dados oficiais, fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), sugerem um crescimento considerável no setor educacional no período 2010-2012, ou seja, um aumento de de 43% no número de matrículas de alunos com alguma necessidade especial em escola regular.

O gráfico, a seguir, elaborado pela Fundação Mundial dos Surdos em colaboração com instituições surdas locais, sintetiza o *status* da educação de surdos na América do Sul. Segundo a figura, o Brasil é um dos países que mais se destaca na região, oferecendo aos alunos surdos abordagens de ensino bilíngue, escolas especiais para surdos, legislação especializada e reconhecendo o acesso de crianças surdas à educação.

Figura 1 – Diagrama sobre a qualidade de educação para surdos na América do Sul

Fonte: WFD, 2009

Contudo, pesquisas acadêmicas apontam que as pontes entre as comunidades ouvintes e surdas ainda estão em processo de construção e longe do ideal, com necessidade de investimentos nas áreas de infraestrutura, recursos humanos e formação profissional (MENDES, 2006; DE ALMEIDA, 2009; PLETSCH, 2009; VITALIANO, 2011).

---

[4] Entendo como NEE, toda característica que influencie negativamente no processo de aprendizagem de um aluno. Alguns exemplos de NEE são: deficiências intelectuais e/ou sensoriais; superdotação; dificuldades advindas de problemas e questões sociais (grupos étnicos-culturais minoritários, crianças com problemas emocionais, etc.)

Nesse quadro, parece que professores e alunos, atores que vivenciam no seu dia-a-dia as orientações para inserção de crianças com NEE nas escolas regulares, são os que mais sofrem os efeitos dessa proposta. Nessas condições, faz-se necessário o aumento no número de pesquisas sobre os efeitos dessas políticas no campo da prática de ensino, nos mais diversos contextos pelos quais as políticas inclusivas podem perpassar.

Há de se considerar que cada NEE requer tratamentos e abordagens didáticas específicas as quais podem diferir de disciplina para disciplina. Por exemplo, um aluno com paralisia motora pode exigir mais cuidados do professor de educação física se comparado às demais disciplinas.

Na área da linguagem, em especial a área de ensino de línguas estrangeiras modernas, um dos maiores desafios para o professor está na inclusão de alunos surdos, uma vez que, em um mesmo ambiente de ensino, coexistem as línguas portuguesa, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Inglês. O surdo, geralmente, tem como língua materna a língua de sinais nacional (no Brasil, a LIBRAS). O Português é, para o surdo, uma segunda língua, funcionando como dispositivo de interação na sociedade mais ampla em que se insere. Todavia, em função da não proximidade entre as línguas orais e gestuais (línguas de sinais) em termos gramaticais, a complexidade da aprendizagem precisa ser reconhecida, como seria o caso de situações em que falantes de uma língua não partilham das mesmas estruturas gramaticais. A terceira língua se apresenta como um fator complicador, por vários motivos, sendo o principal deles o fato de o Português, língua de intermediação nas aulas de língua estrangeira (LE), ser uma segunda língua para o surdo.

A aprendizagem de inglês (ou outra LE) para surdos é ainda um assunto controverso e pouco discutido dentro e fora da área da Linguística Aplicada (LA). Dentre os poucos estudos nesta área destaco os trabalhos de Lopes (2009) e Uba et al. (2009). Ambos os trabalhos trazem as experiências dos autores ao ministrarem um curso de inglês instrumental voltado para a população surda. Em suas considerações, os autores indicam o uso de recursos visuais e a ênfase numa perspectiva instrumental associada a técnicas de gramática-tradução como sendo as abordagens mais eficazes. Contudo, ressaltam a escassez de referenciais metodológicos para o ensino nessa área.

Outros trabalhos nessa perspectiva ainda buscam melhor compreensão de como os professores, em contexto de ensino regular, lidam com essa nova situação (RUBIO, 2010; SILVA, 2005; OLIVEIRA, 2007; VICTOR, 2005 – ver capítulo 4). Esses trabalhos apresentam

estudos etnográficos sobre o fazer pedagógico de diferentes professores no ensino regular e, de maneira geral, indicam que é atribuído ao professor em serviço e à administração escolar local a função de pensar em pedagogias que possibilitem o processo de inclusão do alunado surdo nas escolares regulares. Esses mesmos estudos apontam que os professores não se sentem confortáveis para assumir tal posição, sugerindo uma lacuna nos processos de formação.

Com vistas ao interesse em analisar as políticas inclusivas vigentes, recorremos à Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006; BALL;MAINARDES, 2011) como suporte teórico. O Ciclo de Políticas é um referencial de análise de políticas educacionais desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. A abordagem sugere uma análise cíclica de políticas e documentos oficiais que percorre cinco diferentes arenas de ação: o contexto de influência, produção do texto político, prática, efeitos e, finalmente, o contexto de estratégias políticas (o Ciclo de políticas e as diferentes arenas de ação serão tratados no capítulo seguinte).

Neste estudo, centralizamos a análise a partir dos três primeiros contextos mencionados: a) o contexto de influência, cujo objetivo é identificar possíveis fontes de influência na construção destas políticas; b) o contexto de produção de texto, objetivando relacionar os discursos predominantes em documentos oficiais e possíveis implicações para o ensino de uma língua estrangeira em contexto inclusivo; e, por fim, c) o contexto de prática, o qual objetiva identificar alguns dos entraves para a inclusão de surdos nas aulas de línguas estrangeiras, a partir de estudos recentes já publicados.

O objetivo geral é analisar as implicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o ensino de inglês para surdos em escolas regulares. Dele derivam as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a trajetória das atuais políticas inclusivas no Brasil com relação à educação de alunos surdos?
2. Quais as implicações das orientações contidas em documentos oficiais para a educação de surdos em língua estrangeira?
3. Quais interpretações para a educação de surdos em língua estrangeira são apresentadas nos estudos etnográficos realizados entre 2005-2010 no Brasil nas escolas regulares de educação básica?

Fonte: próprio autor

O quadro, a seguir, apresenta, de forma sintética, os objetivos e perguntas de pesquisa, bem como os procedimentos de análise que elencamos para alcançar tais objetivos:

Quadro 1 – Síntese dos objetivos e metodologia de pesquisa

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa	Fontes	Categorias analíticas
	Contexto de Influência: Identificar os eventos locais e globais que contribuíram para a elaboração das políticas de inclusão atuais.	*1. Qual a trajetória das atuais políticas inclusivas no Brasil com relação à educação de alunos surdos?*	Literatura na área	Cronologia das políticas
Analisar as implicações das políticas educacionais inclusivas vigentes para o ensino de inglês para surdos em escolas regulares.	**Contexto de produção de textos:** verificar como as políticas estão representadas textualmente e suas influências para o ensino de inglês para surdos no contexto regular de ensino	*1. Quais as implicações das orientações contidas em documentos oficiais para a educação de surdos em língua estrangeira?*	- Pareceres e resoluções do MEC/CNB sobre a educação inclusiva no Brasil (CNE, 2007;2009); - Política Nacional da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008); - Decreto LIBRAS 5.626/05;	Presença ou ausência de procedimentos didático-pedagógicos nos textos analisados.
	Contexto de prática: Verificar como a prática de ensino de inglês tem sido descrita em estudos etnográficos.	*1. Quais interpretações para a educação de surdos em língua estrangeira são apresentadas nos estudos etnográficos realizados*	Dissertações no período de 2005 - 2010	Interpretações da política em textos acadêmicos

	entre 2005- 2010 no Brasil nas escolas regulares de educação básica?	

Fonte: próprio autor

PERCURSO METODOLÓGICO

Como mencionamos no início deste capítulo, este estudo se propõe a observar o percurso de formação de políticas inclusivas para surdos no Brasil e o modo com que as políticas atuais influenciam a prática de professores de inglês em contextos regulares de ensino. Para esse fim, selecionamos a ACP (Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball, como referencial, uma vez que esse modelo analítico permite uma compreensão mais ampla dos contextos que envolvem a política, abordando sua origem e implementação.

Tendo em vista os objetivos deste estudo e os materiais e métodos selecionados para a condução do mesmo, acreditamos ser pertinente esclarecer algumas das limitações da pesquisa:

a) **Contexto do estudo:** A primeira limitação deste estudo está atrelada ao contexto educacional pesquisado – focalizamos o processo de ensino de inglês na escola regular inclusiva apenas – em que alunos surdos e ouvintes compartilham de um mesmo espaço educacional. Contextos educacionais bilíngues, nos quais os alunos são instruídos na própria língua de sinais, não são contemplados neste estudo por, justamente, não trazerem necessariamente a problemática do ensino de uma língua estrangeira a usuários de línguas com modalidades diferentes (oral e gestual).

b) **Fontes consultadas:** Como um dos nossos objetivos é observar o modo com que os profissionais da educação estão interpretando as políticas inclusivas no campo da prática, pensamos em ser mais pertinentes e resgatar estudos já realizados nestes moldes a realizar uma nova etnografia. Embora essa opção permita acesso a um maior número de contextos educacionais, também é um fator limitante ao passo que apresenta esses dados a partir do olhar de seus autores. Nossa interpretação

sobre esse contexto educacional é, portanto, secundária – enxergamos tais contextos a partir do olhar de outros pesquisadores.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos uma introdução aos diferentes modelos de análise de políticas, com ênfase na ACP, modelo que elegemos como referencial de análise neste estudo. Em seguida, apresentamos um levantamento das circunstâncias, em níveis globais que potencializaram a criação de leis e programas de educação inclusiva no país, com base no referencial da ACP. No terceiro capítulo analisamos documentos e políticas oficiais nacionais, as quais fazem referência ao processo de inclusão escolar e integração da população surda. No quarto capítulo, apresentamos uma revisão sobre as pesquisas etnográficas nacionais com abordagem na questão de ensino de inglês para surdos no contexto de ensino regular, salientando suas implicações no nível da prática e o modo com que os atores locais interpretam e traduzem as políticas inclusivas em seu fazer pedagógico. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais sobre o tema.

CAPÍTULO 1
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA:
CICLO DE POLÍTICAS

INTRODUÇÃO

As últimas décadas viram surgir novas teorias, ferramentas e referenciais para análise de políticas públicas. Em função desse aumento, multiplicaram-se também as áreas do conhecimento que fazem uso deles: Sociologia, Ciências Sociais e Políticas, Economia, Educação, Direito, Letras, para citar algumas. De acordo com Secchi (2011), embora diversas, são duas as linhas mais recorrentes entre os referenciais analíticos: teorias estado-centradas (macro analíticas) e a teorias multicêntricas (micro-analíticas). As primeiras consideram as políticas como responsabilidade exclusiva do Estado que, em tal perspectiva, mantém um monopólio sobre sua constituição. A segunda corrente, multicêntrica, por sua vez, reconhece a agência dos diferentes atores (*stakeholders*) envolvidos em diferentes níveis com a política e sua influência no processo de constituição das mesmas. A ACP, referencial teórico aqui adotado, filia-se à segunda corrente.

Neste capítulo, iremos explorar de forma mais abrangente o referencial da ACP, proposta por Ball e colaboradores, e traçar suas relações com a análise e os objetivos propostos neste estudo. O capitulo está dividido em duas partes: na primeira parte, apresentamos uma introdução ao referencial da ACP como ferramenta de análise de políticas públicas, revendo, nesse percurso, definições de política e as origens do referencial. Na segunda parte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados.

1 POLÍTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A palavra política evoca muitos sentidos, por vezes conflitantes. Para uns, pode ser negativa, para outros, altamente positiva. Interessa-nos distinguir a política como algo atinente apenas ao governo e como algo que se realiza quando decisões sobre rumos a serem seguidos por uma coletividade são compartilhadas. A política pode, portanto, ser definida como no termo inglês *politic(s)* que, segundo o dicionário Oxford virtual (http://oxforddictionaries.com) refere-se a atividades ligadas à governança de um país ou

outro território, e, em especial, aos embates e conflitos, individuais ou partidários, com o objetivo de se alcançar o poder. O segundo sentido da palavra política, por sua vez, corrobora com o termo inglês *policy* e, segundo o mesmo dicionário, refere-se a uma série de princípios e/ou ações tomadas por um governo, partido, negócio ou indivíduo. Os exemplos, a seguir, ilustram melhor a diferença entre os conceitos:

> a) Política (Politics)
> "O brasileiro não entende de política."
> " A nossa política só favorece os ricos."
>
> b) Política (Policy)
> "A política da empresa exige que os operários utilizem os equipamentos de segurança."
> "O congresso irá deliberar sobre as novas políticas ambientais"

Tendo em vista essas duas possíveis definições do termo, destacamos que, no decorrer deste estudo, quando nos referirmos às políticas educacionais inclusivas, estamos nos filiando à segunda conotação do termo, da política enquanto "policy", embora tendo o entendimento de que "policies" não se desvinculam de "politics".

Em uma fala na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Ball (2009) ampliou essa definição, apontando três possíveis interpretações para a noção de política com base na literatura da área: a) como uma instância de regulação, uma força superior que age sobre as pessoas como forma de mudar/moldar seu comportamento; b) como um construto de princípios e valores e c) como esforços coletivos de múltiplos níveis de interpretação e tradução (ou definições criativas). Embora o autor advirta ser insensato pensar a noção de política a partir de apenas uma das categorias mencionadas, uma vez que essencialmente as políticas envolvem todos os elementos supracitados, a abordagem de análise proposta pelo autor (ACP) se associa principalmente à última definição de política, de vertente multicêntrica.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre diferentes abordagens de análise de políticas, seguidas da nossa justificativa para a escolha da ACP como principal ferramenta de análise.

1.1 Análise de Políticas

O período posterior à Segunda Guerra Mundial foi marcado pela ascensão de pesquisas na área das ciências sociais com interesse nos processos de resoluções de problemas sociais subjacentes às políticas do Estado, principalmente aqueles decorrentes do grande conflito armado.

O termo "policy sciences" passou então a circular na área, fazendo referência a pesquisas e iniciativas com foco na análise crítica das políticas sociais vigentes, sugerindo modificações e reestruturações em textos oficiais como uma forma de minimizar os impactos negativos que tais políticas poderiam acarretar (MAINARDES; FERRIERA;TELLO, 2011).

Na década de 1950, no entanto, esse referencial apresentava um perfil tecnicista e positivista, com preocupações centradas na avaliação das relações custo-benefício subjacentes às políticas, sem necessariamente considerar o percurso que deu origem a tais políticas. O objetivo era avaliar o sucesso ou insucesso delas, sem considerar os fatores que favoreceram seu surgimento.

Ainda de acordo com Mainardes, Ferreia e Tello (2011), naquela década os trabalhos de Harold Lasswell e Hebert A. Simon passaram a ganhar maior visibilidade na área. Lasswell é considerado um dos precursores das análises de políticas ao cunhar o termo “policy analysis” (análise de políticas) em 1937, numa tentativa de estabelecer uma ponte entre representantes governamentais e cientistas sociais. Para o autor, havia uma lacuna entre as duas áreas: de um lado, estavam as agências governamentais e os autores das políticas que não possuíam um real conhecimento dos efeitos de suas políticas na prática e, do outro lado, os cientistas sociais cujas pesquisas poderiam subsidiar a reformulação dessas políticas.

Sobre essa questão, Simon (1957) introduz a noção de racionalidade a qual, para o autor, implica na expansão dos horizontes do processo de tomada de decisão pelos governantes, incorporando as perspectivas de outros atores no processo visando à elaboração de políticas mais abrangentes e eficazes (SOUZA, 2006). O modelo de Simon inclui três processos principais: coleta de informações; desenho do projeto; e, por fim, a tomada de uma decisão. Na primeira etapa, são coletadas informações sobre os principais resultados e impactos que as políticas em questão têm gerado. Em seguida, as referidas políticas são redesenhadas e repensadas em modelos que possam eliminar os problemas e

as desigualdades provocadas pela estrutura anterior. Na última etapa, um novo modelo é escolhido, baseado na mensuração dos modelos alternativos sugeridos na etapa anterior (SIMON, 1976).

Na década de 1970, a ideia de que os referenciais de análise deveriam considerar o contexto mais amplo de construção política começa a ganhar ainda mais força. De acordo com Mainardes, Ferreia e Tello (2011), trabalhos como os de Lindblom (1959,1979) passam a questionar a simples ênfase no racionalismo propostas por Lasswell e Simon, propondo a incorporação de novas variáveis nas análises, incluindo os processos distintos que constituem a construção de uma política (Ex.; os discursos que influenciaram a sua escrita, os embates políticos e ideológicos (TAYLOR, 1997; OZGA, 1990 apud MAINARDES, BALL, 2011)). Uma das grandes contribuições dessa perspectiva foi a inclusão da influência de diferentes agentes na constituição da política, como a escola, professores, instâncias administrativas e legislativas, até então desconsiderados pelas análises de políticas.

Com a inclusão de diferentes agentes no processo de constituição das políticas, a partir das décadas de 1980 e 1990, os referenciais de análise passam a entender as políticas tanto como o processo quanto como o produto das articulações de textos, valores, ideologias e relações de poder, principalmente entre o Estado – produtores das políticas – e os executores. É nesse período que a concepção de uma política cíclica passa a ganhar forma. Os modelos analíticos começam gradualmente a se afastar das estruturas positivistas, associando-se a posições epistemológicas pós-estruturalistas e pluralistas.

Conforme Coimbra (1997), em Mainardes et al. (2011), os modelos de análise pluralistas tendem a analisar as políticas conforme as relações de poder e influência estabelecidas pelos diversos *stakeholders*[5] envolvidos no processo da construção da política. Diferentemente dos referenciais mais positivistas e Estado-centrados, a figura do Estado aqui representa uma entre várias instâncias de influência. Segundo Mainardes et al. (2011), em uma revisão da literatura sobre modelos de análise de políticas, as abordagens pluralistas mais disseminadas internacionalmente são as seguintes: 1) Modelo de análise de políticas e programas (MONCRIEFF COCHRAN, 1993); 2) Análise cognitiva das políticas (PIERRE MULLER, 1990); 3) Enfoque da cartografia social (ROLAND PAULSTON, 1995). [6]

---

[5] Entendo como stakeholder todos os indivíduos e organizações que apresentam interesse direto com determinada temática.

[6] Para maiores esclarecimentos acerca destes modelos, sugiro a leitura do texto integral de Mainardes, Ferreira & Tello (2011).

No pós-estruturalismo, a fluidez do poder entre esses agentes é também de extrema importância para compreensão do percurso de formação das políticas (MAINARDES et al, 2011). Entretanto, a perspectiva pós-estruturalista apresenta uma preocupação com os discursos das políticas. Segundo Mainardes et al. (2011, p. 156), nessa perspectiva, discurso é entendido como uma “conjunção de poder e conhecimento”, e “a política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente o discurso, são usados tacitamente”.

Dentre os referenciais analíticos pós-estruturalistas, as abordagens de análise de políticas em ciclo parecem ser as mais populares no meio acadêmico. Conforme Souza (2006), essas teorias enxergam as políticas como um ciclo constituído por vários estágios, num processo dinâmico. Consoante o mesmo autor, algumas vertentes da abordagem focalizam o processo de criação e evolução das políticas, enquanto outras se debruçam sobre a influência dos participantes sobre elas. Sendo assim, os modelos de análise podem diferir entre si.

Vejamos, por exemplo, o modelo analítico proposto por Secchi (2011). Ele se alinha à primeira concepção do modelo de análise, com o foco no processo de criação das políticas. Assim, a noção do ciclo de política é constituída pelas seguintes fases: 1) Identificação do problema; 2) Formulação da agenda; 3) Formulação de alternativas; 4) Tomada de decisões; 5) Implementação; 6) Avaliação; 7) Extinção. Nesse modelo, as políticas têm uma previsão de origem e fim, ao contrário do modelo do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e colaboradores na Inglaterra, os quais entendem as políticas como produtos mutáveis e constantes.

O referencial proposto por Ball e colaboradores (BOWE et al, 1992; BALL, 1994; BALL; MAINARDES, 2011) está centrado numa perspectiva multicêntrica e tem um foco nos microprocessos que seguem paralelos à elaboração das políticas. O referencial de Ball se estabelece a partir de cinco contextos centrais: 1) Contexto de Influência; 2) Contexto de Produção de Texto; 3) Contexto de Prática; 4) Contexto de Resultados e Efeitos e 5) Contexto de Estratégia Política. Ao contrário do modelo apresentado por Secchi, este modelo não apresenta uma linearidade entre os contextos, sugerindo que estas arenas estão em constante movimentação e transformação. Isto significa que esses contextos podem se influenciar mutuamente.

O referencial proposto por Ball tem ganhado cada vez mais adeptos em todos os cantos do mundo. Em uma revisão mais detalhada sobre o tema, Mainardes (2006) cita os trabalhos de Corbitt, (1997); Vidovich, (1999); Walford, (2000); Looney (2001); Kirton, (2002); Vidovich & O'Donoghue (2003); Lopes (2004), entre outros. No Brasil, o número de pesquisas nesse campo também tem crescido: um levantamento recente - realizado pelo Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas (GPPEPE)[7], liderado pelo pesquisador e professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Jefferson Mainardes – identificou, nos últimos dez anos, cerca de 62 trabalhos publicados na área, entre artigos científicos, capítulos, livros, dissertações e teses.

Na seção a seguir, apresentamos maiores detalhes sobre o referencial de ciclo de políticas apresentado por Ball e suas implicações metodológicas.

1.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas

Conforme já salientado, a Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach, no original) – ACP – postulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE& BALL, 1992; BALL, 1994), na década de 1990, tem sido cada vez mais utilizada no campo educacional como um instrumento para análise das trajetórias de políticas educacionais e sociais. Essa abordagem permite uma avaliação mais crítica de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação nos contextos de prática e seus respectivos efeitos (MAINARDES, 2006).

A proposta foi introduzida pela primeira vez por Bowe & Ball (1992). Numa primeira tentativa de elaboração de um modelo de análise, os autores propuseram um referencial composto por três arenas centrais: 1) a política proposta, 2) política de fato e 3) política em uso (MAINARDES, 2006). A primeira arena faz referência aos discursos oficiais dos *policy makers* (autores das políticas), no campo governamental. A segunda, a "política de fato", refere-se aos textos oficiais das políticas que materializam as políticas propostas. A última, a "política em uso", faz referência ao modo com que tais políticas vêm sendo implementadas no campo da prática.

Para Ball (1994), uma política deve ser pensada a partir das diferentes leituras e interpretações que lhes são atribuídas. Dessa maneira, faz-se necessário, ao avaliar um texto

[7] Para maiores informações sobre o grupo, visite: http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/

político, levar em consideração o entendimento dos diferentes praticantes e atores sobre este texto. O autor ressalta que, embora os autores das políticas busquem manter certo controle sobre a interpretação de seus textos, tentando assegurar uma leitura mais precisa ou correta das políticas propostas no campo textual, não o conseguem realizar plenamente. Mesmo os textos mais prescritivos podem abrir margens a (re)interpretações, as quais emergem a partir das experiências e realidades daqueles que executam as políticas no campo da prática.

Com base na teoria textual de Roland Barthes, Bowe et al. (1992) advogam que o texto político pode ter uma característica *readerly* ou *writerly*. Os textos *readerly* são de cunho mais prescritivos, limitando o envolvimento dos leitores com o texto. Os textos *writerly*, em contrapartida, convidam os leitores a serem coautores, preenchendo suas possíveis lacunas. Mainardes (2006, p. 50) esclarece:

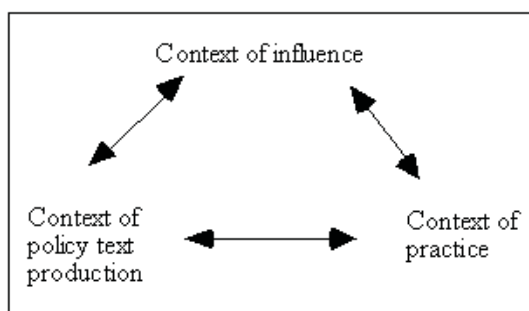
> Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

É justamente nesse aspecto que a ACP se distingue de abordagens mais tradicionais de análise de políticas, que entendem o percurso de uma política de modo macro político, ignorando a agência e influência dos atores políticos no processo, compreendendo a política de modo *top-down* (de cima para baixo). Abordagens Estado-centradas ou macro políticas geralmente separam os processos de geração e execução de uma política, ignorando as disputas e embates que as constituem.

A abordagem desenvolvida por Bowe e colaboradores (1992) oferece maior ênfase em processos micropolíticos e na agência de diferentes atores (praticantes) de uma política educacional ou social. Os autores argumentam que os profissionais no campo da educação constituem e influenciam os processos de criação e execução política, entretanto, essa agência e o poder de influência exercido pelos praticantes das políticas são desconsiderados pelas abordagens de análise macro políticas.

Para a ACP, uma política nunca é dada ou completa e está sempre aberta a ressignificações. Nesse sentido, a ACP parte do pressuposto que as políticas são, em sua essência, complexas e instáveis e estão em constante movimento através do tempo e espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre o grau de incerteza sobre aonde vai chegar (REZENDE e BAPTISTA, 2011). Esse movimento é denominado pelo autor como "Ciclo de Políticas".

O cerne da análise de políticas deve relacionar a proposta política (o texto escrito e suas influências) e o seu contexto de prática num ciclo contínuo. Em "Reforming Education and changing schools" (1992), Ball e colaboradores, revisaram as arenas de análise propostas anteriormente (política proposta, política de fato e política em uso) readequando-as no modelo que segue:

Figura 2 – Contextos das políticas

Fonte: Bowe et al., 1992, p.20

Para os autores (1994, p. 26)

> Cada um dos contextos consiste em uma série de arenas de ação – algumas privadas e outras públicas. Cada contexto envolve embates, disputas e arbitrariedades. Os contextos são independentes e não há um único percurso possível de informação entre eles. [8]

Na análise do contexto de influência, consideram-se os diferentes discursos políticos que servem de base para a constituição de determinada política. Rezende e Baptista (2011, p. 176) complementam, destacando que:

---

[8] *No original: "Each context consists of a number of arenas of action – some private and some public. Each context evolves struggle and compromise and ad hocery. They are loosely coupled and there is no simple direction of flow of information between them."*

> É neste contexto que os grupos de interesse e as redes sociais operam, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, buscando adquirir apoio para seus argumentos e legitimidade para seus conceitos e soluções propostas para os problemas sociais destacados.

Nesse contexto, consideram-se também os discursos e influências internacionais e globais, por meio do fluxo de ideias através de redes políticas e sociais, a partir de: (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Mainardes, 2006); (b) o processo de "empréstimo de políticas" (Halpin & Troyna, apud Mainardes, 2006) e (c) os grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado político e acadêmico (MAINARDES, 2006). Ball (BALL, 1998a apud MAINARDES, 2006) sugere, ainda, uma segunda forma de influência relacionada ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank, UNESCO e outras).

Na análise do Contexto de Produção de Textos, são avaliados os textos de representação política (textos legais oficiais, comentários de cunho formal ou informal, pronunciamentos oficiais e etc.). "Quem escreveu o texto?", "Para quem o texto é direcionado?", "Quais vozes são representadas e quais vozes são silenciadas?", "Qual o propósito do texto?", "Que valores o texto apresenta?" são exemplos de questionamentos que podem ser vinculados a esse contexto. A ACP compreende esses textos como resultados de

> [...] constantes disputas e acordos produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política (...) estando frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.
> (REZENDE e BAPTISTA, 2011, p. 1064).

O terceiro contexto, o da Prática, sintetiza o momento em que "[...]a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original." (Bowe et. al., 1992 apud Mainardes, 2006). O ponto chave desse contexto está justamente na relação entre os atores (praticantes) de determinada política, que irão interagir com a ela e (re)significá-la a partir de suas experiências, valores e propósitos.

Em tal contexto, o autor introduz o conceito de tradução e interpretação das políticas. Segundo Ball (2012, apud MAINARDES, 2012), o conceito está atrelado à maneira com que determinado ator decodifica a política escrita. Nas palavras de Bayer (2012, p. 23):

> A interpretação é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política enquanto tradução está mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de "atuação".

Posteriormente, Ball (1994a) expande a ACP para dois outros contextos: o Contexto dos Resultados (Efeitos) e o Contexto da Estratégia Política. O primeiro preocupa-se com os reflexos das políticas, principalmente no que diz respeito aos processos de criação e/ou manutenção de desigualdades. Em contrapartida, o Contexto da Estratégia Política vai justamente atuar nessa lacuna, identificando uma série de atividades e ações políticas necessárias para lidar com tais desigualdades. Mainardes et al. (2011) destacam que Ball considera o contexto de resultados/efeitos uma extensão do contexto de prática, enquanto o contexto de estratégias políticas pode ser entendido como a extensão do contexto de influência.

Neste estudo, em função das limitações inerentes a um trabalho abrangendo escopo restrito, não será possível analisar os reflexos em termos quantitativos ou qualitativos. Como consequência, não teremos subsídios para discutir estratégias políticas que lidem com as desigualdades, a não ser por conjecturas sobre os possíveis efeitos das políticas educacionais sobre inclusão que podem estar, paradoxalmente, reforçando tais desigualdades. O estudo terá como foco tecer relações entre as políticas inclusivas no Brasil e suas implicações para a prática de professores de língua inglesa, convergindo especificamente nas três primeiras arenas de análise propostas por Ball e colaboradores. Trata-se, portanto, de uma primeira aproximação na tentativa de compreender de que modo os diversos atores envolvidos com esse ensino interpretam textos oficiais e suas regulações normativas.

CAPÍTULO 2
O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA:
A EDUCAÇÃO DE SURDOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, exploramos a forma com que eventos globais e nacionais têm influenciado a produção das políticas educacionais inclusivas atuais no Brasil, respondendo, portanto, à pergunta um: Quais influências podem ser identificadas na atual política de inclusão adotada pelo Ministério da Educação do Brasil?

O capítulo está subdividido em duas seções: a primeira focaliza especificamente o levantamento histórico sobre surdopedagogia e a seção seguinte apresenta as atuais políticas inclusivas no cenário brasileiro.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O entendimento de que pessoas surdas e ouvintes podem dividir um mesmo espaço sócio-educacional é, do ponto de vista histórico, relativamente recente. Considerados pela maioria como pessoas incapazes e ineducáveis, os surdos foram historicamente deixados à margem da sociedade. Os primeiros indícios de que os surdos passaram a ser considerados sujeitos iguais, ou pelo menos detentores dos mesmos direitos básicos de uma pessoa ouvinte, são somente encontrados a partir do século XIV, quando há registro de tentativas isoladas de sua escolarização. Anteriormente a esse período, a surdez era entendida como um castigo divino, um resultado de maldição ou possessão demoníaca ou ainda como um sinônimo de deficiência intelectual não passível de tratamento. Logo, era comum crianças surdas serem abandonadas ou mesmo sacrificadas (COSTA, 2010).

Especula-se, no entanto, que já houvera alguns estudiosos propostos a estudar formas de ensinar a criança surda. Contudo, esses trabalhos foram realizados de forma isolada e sem qualquer registro, o que contribuiu para seu apagamento destes no decorrer do tempo (LACERDA, 1998).

O italiano Girolamo Cardano é tido como um dos primeiros médicos e filósofos a admitir que um surdo teria condições de ser educado como uma pessoa ouvinte. Cardano,

que possuía um filho surdo, dedicou uma parcela de sua carreira à surdopedagogia. Por meio de alguns experimentos baseados em imagens e desenhos, pode comprovar que era, sim, possível ensinar o surdo a compreender conceitos e se expressar por meio da linguagem escrita (COSTA, 2010). O médico defendia a tese de que a aquisição da fala era dispensável ao surdo. Para ele, incentivá-los a se expressarem de forma escrita era suficiente.

Neste mesmo período, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon ganhava reconhecimento como instrutor de surdos. É importante ressaltar que apenas os surdos filhos de famílias nobres tinham acesso à escolarização. Na época, era comum que tais famílias recorressem ao auxílio de um professor apto a ensinar a língua falada nas modalidades oral e escrita. Mais que uma questão educacional, a intenção tinha base econômica e social, visto que, uma vez desprovido da fala e escrita, o filho não seria capaz de administrar negócios e bens que a família possuísse.

A proposta pedagógica de Ponce de Leon tinha como base o ensino da língua na modalidade oral e escrita. Os resultados apresentados pelo professor pareciam satisfatórios e, em função disso, Ponce de Leon ganhava cada vez mais adeptos em todo o continente europeu. O professor, inclusive, chegou a redigir um livro sobre o alfabeto/linguagem gestual utilizada por aqueles surdos, embora, lamentavelmente, seu trabalho tenha sido perdido posteriormente em um incêndio (COSTA, 2010).

No século seguinte, o distanciamento entre as perspectivas orais e gestuais se ampliou e acabou culminando num embate epistemológico entre essas duas correntes educacionais. De um lado, temos a filosofia de base oralista a qual pressupõe que o surdo, para integrar-se à sociedade, deveria comunicar-se por intermédio da língua vigente. Nesse paradigma, os surdos deveriam ser educados como ouvintes e usuários da língua falada pela sociedade às quais pertenciam.

Paralelamente a essa filosofia surgiram algumas iniciativas mais tolerantes às dificuldades dos surdos em relação à língua oral. Trata-se da abordagem gestualista, cuja ciência identifica o desenvolvimento natural de uma linguagem baseada nos gestos pelos surdos, a qual, embora muitas vezes não compatível com a linguagem oral, parecia ser de igual eficácia para fins comunicativos.

Um dos adeptos dessa abordagem foi o professor francês, Charles M. De L'Epée, o primeiro professor e pesquisador a estudar linguisticamente as línguas de sinais. Por meio de sua experiência como instrutor de surdos, L'Epée observou que o surdos desenvolviam uma

linguagem natural própria baseada em gestos, denominada mais tarde por ele como “Sinais Metódicos”. Essa linguagem parecia ser, para os surdos, tão eficaz quanto a linguagem oral para os falantes (COSTA, 2010; CARVALHO, 2007; LACERDA, 1998; PADDEN; HUMPHRIES, 1988).

Alicerçando-se em um estudo mais detalhado acerca dos sinais metódicos utilizados pelos surdos e o modo com que se comunicavam, L'Epée desenvolveu seu próprio método de ensino para surdos, com base nestes sinais e, por consequência, acabou fundando a primeira escola pública para surdos no mundo – o “Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris” (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris). Para ele, o professor/instrutor deveria aprender os "sinais metódicos" para se comunicar com os surdos e, a partir daí, iniciar o processo de ensino da linguagem oral e escrita. (COSTA, 2010; CARVALHO, 2007; LACERDA, 1998; PADDEN& HUMPHRIES, 1988)

De acordo com Lacerda (1998, p. 3)

> Para De L'Epée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Simultaneamente aos estudos de L'Epée, desenvolvia-se, na Alemanha, um método de base oralista, conhecido simplesmente como “método alemão”. Seu mentor foi o professor Samuel Heinicke, o qual acreditava ser o pensamento alcançado só a partir da linguagem oral. Embora incorporasse alguns elementos da linguagem escrita, o método criado por Heinicke ficou conhecido pela sua rigidez e ênfase fonética. O objetivo era fazer com que a criança pudesse aprender a se comunicar a partir de uma leitura labial sistemática. O método oral consistia na observação detalhada da fala e repetição com base no formato dos lábios e vibração da garganta. Embora exigisse muito esforço e dedicação por parte dos surdos, os resultados apresentados pela filosofia oralista pareciam muito consistentes e eficazes, ganhando adeptos no mundo todo (COSTA, 2010; CARVALHO, 2007; LACERDA, 1998; PADDEN& HUMPHRIES, 1988).

Em meio a acaloradas discussões metodológicas acerca da melhor abordagem de ensino para surdos, em 1880 foi realizado, em Milão, o II Congresso Internacional sobre Instrução dos Surdos. O congresso, que contou com a participação de representantes de diversas partes do mundo, tinha como objetivo estabelecer uma proposta pedagógica para o ensino de surdos no mundo todo. É importante ressaltar que o grande público alvo do evento, a comunidade surda, constituía uma minoria. A maior parte dos participantes eram professores ouvintes e, em grande parte, adeptos da prática oralista, seguindo os pressupostos do método alemão.

Como esperado, estabeleceu-se, neste congresso, que a educação de surdos deveria ocorrer partir das abordagens oralistas, uma vez que estas pareciam oferecer ao surdo maiores chances de sociabilização. A abordagem gestualista fora entendida como um fator de desvio da aquisição oral, que, segundo o ponto de vista social, era mais importante (LACERDA, 1998; JANKOWSKI, 2002).

Durante os três dias de congresso, oito resoluções foram aprovadas, conforme cita Carvalho (2007, online):

> 1. O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;
> 2. O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afecta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;
> 3. Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
> 4. O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;
> 5. Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;
> 6. Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;
> 7. A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;
> 8. Com o objectivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças

> deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral.

A urgência na implementação do método oralista frente à abordagem gestual teve repercussões no mundo todo, inclusive no Brasil. Na época em que a resolução fora assinada, a primeira escola especializada em educação de surdos havia recentemente aberto suas portas na cidade do Rio de Janeiro: tratava-se do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, inaugurada no dia 28 de Setembro de 1857. A escola contava com o apoio pedagógico do professor francês Ernest Hüet, o qual era surdo e havia frequentado a escola de L`Epée na França. Embora o professor advogasse pela integração da comunidade surda a partir da língua de sinais, a pressão oralista acabou moldando o currículo do colégio, que já no inicio do século XX passava a proibir que seus alunos sinalizassem em sala de aula (COSTA, 2010).

Contudo, no decorrer dos anos, a abordagem oralista passou a sofrer fortes críticas. Para os críticos do método, a abordagem funcionava mais como um treinamento de fala organizada. Ou seja, o surdo aprendia a repetir sentenças e textos isolados sem necessariamente dominar inteiramente a língua oral. E a partir de uma pressão da comunidade surda e dos estudos do americano William Stokoe (1960), a língua de sinais voltava a ganhar forças. Stokoe é considerado um dos maiores defensores da Língua Americana de Sinais-ASL (American Sign Language). Ele foi responsável por estudar e decodificar os processos de comunicação gestuais vigentes nos EUA e conceituar a ASL, baseando-se em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde a(s) mão(s) se movem; a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) (LACERDA, 1998). O trabalho de Stokoe (1960) contribuiu para o reconhecimento e a autenticidade das línguas de sinais, até então consideradas ferramentas para comunicação e não línguas legítimas.

Com o restabelecimento do status das línguas de sinais, os anos 70 testemunharam a ascensão de uma nova abordagem: a Comunicação Total. Essa abordagem pressupunha que a primeira língua do surdo era, de fato, a linguagem de sinais e esta, adicionada de métodos de leitura labial, deveria auxiliar no processo de aprendizagem da língua oral. Nessa filosofia, o aprendiz surdo é incentivado a aprender duas modalidades linguísticas: oral e gestual, e utilizá-las de forma simultânea, potencializando a sua comunicação.

A dependência postulada no modelo da Comunicação Total, em que uma L2 (língua foco) era adquirida a partir da L1 (nesse caso, a língua de sinais) fez com que esse modelo fosse repensado, abrindo espaço para uma nova filosofia educacional: a filosofia bimodal ou bilinguismo. Ao contrário da Comunicação Total, o bilinguismo propõe uma aprendizagem de ambos os códigos linguísticos de modo independente. O grande diferencial do bilinguismo está no conceito de que o surdo constitui uma comunidade que possui língua e cultura próprias e, ainda, que a aprendizagem da língua oral seja essencial à integração do surdo na sociedade mais ampla, no bilinguismo, a língua oral passa a ser secundária na educação do surdo.

Alguns modelos de escolas de surdos bilíngues propõem que os alunos sejam educados em língua de sinais durante todo o ensino fundamental, indicando que todas as disciplinas sejam lecionadas em língua de sinais. Isso não significa que a língua oral não tenha espaço no currículo da escola bilíngue. Ao contrário, na filosofia bilíngue, os alunos devem também ter acesso à segunda língua (oral). Durante o ensino médio, a língua oral passa a ser a primeira língua no processo de aprendizagem, como forma de incentivar os alunos surdos a dominarem a sua forma escrita. No Brasil, as escolas bilíngues ainda são raras, embora associações de defesa de interesses em prol dos direitos dos surdos venham batalhando para que esse modelo educacional tenha maior visibilidade no futuro. No momento, uma das poucas escolas que oferecem esse tipo de modalidade de educação é o INES (Instituto Nacional dos Surdos) no Rio de Janeiro.

Atualmente, os modelos educacionais mais comuns são os das escolas especiais e as escolas regulares inclusivas. O primeiro grupo, o das escolas especiais, consiste num sistema de ensino voltado exclusivamente a determinado grupo com uma NEE específica (surdez, cegueira, deficiência intelectual, etc.): a escola é totalmente estruturada para melhor atender e receber esses alunos, os professores e os demais profissionais atuantes na escola são treinados de modo a oferecer melhor suporte aos alunos. Além das adaptações na estrutura física e curricular, é comum a essas instituições oferecerem também uma série de serviços de assistência educacional, social e médica aos alunos e suas famílias quando assim for necessário. Escolas especiais para Surdos, como o INES, contam com uma estrutura e um corpo de profissionais especializados - os professores, em sua maioria, são fluentes em LIBRAS, a escola tem uma estrutura visual, por exemplo, ao invés de sinais sonoros para indicar o inicio e término das aulas, uma luz vermelha é acesa nas classes; além disso, a

escola proporciona aos alunos acompanhamentos com professores especializados, fonoaudiólogos, aulas de LIBRAS e língua portuguesa, sem mencionar o alojamento para aqueles que moram longe.

Por sua vez, as escolas inclusivas são, em essência, escolas regulares que atendem alunos com ou sem NEE, adaptando sua estrutura física e curricular para atender ambos os grupos num mesmo ambiente escolar. Embora essa estrutura educacional no modelo especial seja melhor adaptada ao perfil dos alunos que apresentam uma NEE, com o passar dos anos, esse modelo passou a sofrer sérias críticas: para algumas pessoas, esse ambiente escolar acabava limitando o acesso desses alunos, reforçando a exclusão.

A escola inclusiva visa à inserção de todos os alunos num único espaço escolar, oferecendo aos alunos, independentemente de suas necessidades sociais ou pedagógicas, uma oportunidade compatível de acesso à educação. O conceito da escola inclusiva está ancorado no movimento dos direitos iguais, objetivando oferecer a todos a mesma oportunidade de educação/escolarização. Esse movimento político, no entanto, encontra alguns entraves no campo da prática, como iremos ver nos capítulos seguintes.

Na seção a seguir, apresentamos um levantamento histórico das políticas educacionais inclusivas brasileiras e suas concepções.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Na segunda metade de século XX, com os movimentos sociais em prol dos Direitos Humanos, a questão da inclusão começa a tomar forma. Tais movimentos contribuíram para maior visibilidade dos prejuízos causados pela segregação e impulsionaram, ao mesmo tempo, ações e movimentos políticos de ordem integrativos (MENDES, 2006). Dentre esses movimentos, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a qual, no seu preâmbulo, designa liberdades fundamentais e direitos humanos que todos os homens devem gozar. Entre esses direitos, destaca-se a igualdade entre os seres humanos, o reconhecimento em todos os lugares e por todos os segmentos da sociedade, e o direito ao trabalho e à instrução (educação).

Durante os anos seguintes, a filosofia integrativa passava a ganhar força e visibilidade, manifestando-se, na década de 60, na forma de movimento em prol dos direitos civis. Esse movimento mundial evidenciou a luta de grupos sociais minoritários, como a

população negra, grupos LGBT, feministas, entre outros, em prol de direitos iguais. Nos EUA, o movimento em prol dos Direitos Civis inspirou grupos constituídos por indivíduos com alguma deficiência a também lutarem por direitos igualitários. Durante esse processo, a ideia de que a escola deveria ser palco da integração social passa a circular(JANKOWSKI, 2002).

Mendes (2006) complementa, colocando como fator essencial ao avanço dessa filosofia nas décadas de 60/70 a crise mundial do petróleo. Devido aos altos custos para a manutenção de alunos em escolas especiais, a opção pela integração nos contextos regulares de ensino surge como uma alternativa conveniente. O termo integração, nesse contexto, refere-se a uma prática na qual alunos com NEE deveriam ser educados em contextos regulares de ensino, preferencialmente em salas de aula regulares, o que permitiria que a escola os encaminhasse para uma sala especial, onde poderiam ser melhor atendidos, conforme suas necessidades. Trata-se do conceito de normalização, segundo o qual o aluno especial deveria se adaptar ao contexto escolar no qual está sendo inserido.

Sobre a integração, Batalha (2009) destaca a existência de, pelos menos, dois tipos de alunos integrados: o aluno com possibilidades de acompanhar o currículo principal sem maiores intervenções pedagógicas ou médicas e o aluno com necessidades de tais intervenções. O aluno do primeiro grupo era geralmente inserido em uma sala regular com alunos sem NEEs, enquanto o aluno do segundo grupo geralmente frequentava uma sala especial, para a qual eram encaminhados todos os alunos com alguma NEE.

A “Conferência Mundial de Educação para Todos” (JOMTIEM, 1990), a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” (SALAMANCA, 1994) e o “Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos (DAKAR, 2000) são tidos como marcos históricos para a constituição das políticas educacionais inclusivas no mundo, instaurando um “[...] novo paradigma organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos” (BATALHA, 2009, p. 81). É importante observar que o Brasil esteve presente nos eventos citados e é signatário dos mesmos, por meio do que se pode concluir que as políticas propostas após tais eventos foram potencialmente influenciadas por eles.

Mendes (2006), em contrapartida, defende a tese de que, ao contrário do que é postulado na literatura especializada, os precursores das iniciativas inclusivas não foram os movimentos internacionais fomentados por agências globais como a ONU e a UNESCO e,

sim, os Estados Unidos. Segundo a autora, o país foi pioneiro na implementação do que entendemos hoje como inclusão. De modo a sustentar sua teoria, Mendes (2006) apresenta dados de pesquisas indicadoras de maior incidência do termo inclusão em texto de língua inglesa (principalmente os estadunidenses) que em outras regiões do mundo. O potencial econômico e de influência desse país permitiram que, segundo a autora, essa ideologia fosse além-mar, estabelecendo-se em diferentes partes do mundo.

Ainda sobre o processo inclusivo estadunidense, Mendes (2006) postula existirem, ainda hoje no país, duas correntes: a inclusiva e a totalmente inclusiva. A diferença entre as duas se dá basicamente pelo fato de esta última ter maior foco nas condições de sociabilização do aluno, enquanto a primeira se preocupa prioritariamente com suas condições de aprendizagem.

Essas concepções parecem se equiparar com as noções de integração e inclusão em contextos brasileiros. Tomando como base o artigo de n. 58 da LDB/96 que define que "a educação especial como modalidade de educação escolar, **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais**" (Brasil, 1996, p. 21 – grifo nosso) e o artigo 59 que estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996, p. 21), pode-se observar na constituição uma política de base interativa, com foco nas condições para a aprendizagem do aluno integrado, como na corrente inclusiva americana.

A Resolução da CNE/CEB nº 2/2001, determina, no Art. 2º que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (MEC/SEESP, 2001, apud BATALHA, 2009). A resolução reflete a premissa de que todos os alunos, independente de suas necessidades especiais, devem frequentar contextos de ensino regular, podendo gozar do benefício de uma aprendizagem menos excludente. Essa visão se equipara à corrente totalmente inclusiva estadunidense.

O conceito de inclusão surge como uma ruptura das práticas integrativas, um novo paradigma que pressupõe, sobretudo, a sociabilização/democratização da educação, oferecendo espaços para todos em ambientes de aprendizagem não excludentes. Esse novo paradigma prevê, no entanto, outras rupturas que modificam as práticas educacionais

vigentes. Uma dessas rupturas se dá, primordialmente, na construção de um currículo mais democrático e na formação de professores mais bem preparados para lidar com essas mudanças.

3 HISTÓRICO DE LEIS E DECRETOS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O pontapé inicial em direção a propostas educativas mais inclusivas no Brasil, como visto anteriormente, data do tempo do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional dos Surdos – INES (BRASIL, 2008). Nesse período, a concepção do atendimento de pessoas com NEEs ainda estava vinculada à noção de que, por conta de suas especificidades, esses indivíduos só poderiam ser educados em instituições especializadas.

Tal orientação só começa a se modificar a partir do final da década de 1940, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1948. A Declaração estabelece o que seriam os direitos humanos essenciais, garantindo a todas as pessoas o acesso à educação, a qual, por sua vez, deve promover "[...]o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 00).

Os efeitos dessa Declaração no cenário político brasileiro podem ser observados a partir do inicio da década de 1960, quando são estabelecidas, no país, as primeiras políticas educacionais integrativas. A lei n. 4024/61legitima o acesso de excepcionais[9] à educação, preferencialmente nas escolas públicas.

Quando pensamos em educação especial a partir dessa década no Brasil, é preciso ressaltar que o termo integração aqui se distingue do termo inclusão predominante nos

---

[9] Utilizo o termo 'excepcional' aqui conforme apresentado no próprio documento. A palavra se refere àqueles indivíduos que constituem uma diferença, geralmente traçada por uma característica de deficiência física, mental ou sensorial. Para maiores clarificações, vide a definição do dicionário Michaelis (virtual): **1** Em que há exceção. **2** Relativo a exceção. **3** Invulgar. **4** Excêntrico. **5** Extraordinário. *Var: exceptivo. smpl* Indivíduos (diz-se mais especialmente de crianças) portadores de algum defeito físico ou enfermidade, como cegueira, surdez, mudez, paralisia, retardamento mental etc. que os prejudicam no aprendizado ou diminuem sua capacidade para atividades físicas.

discursos nos dias atuais. Integrar o aluno com necessidades especiais significa adaptá-lo ao meio ao qual será integrado. Trata-se de uma perspectiva de socialibilização, que objetiva, principalmente, fornecer espaços para tais alunos no ambiente escolar. Por outro lado, o termo inclusão prevê que o aluno seja integrado ao meio adaptado, ou seja, vê como dever das instituições de ensino sua estruturação para melhor atender tais pessoas.

Embora fosse por lei garantido o acesso de alunos "excepcionais" à educação pública, a maioria das escolas não estava ainda preparada para receber tais alunos. Mesmo as escolas que acolhiam os alunos excepcionais criavam, ao mesmo tempo, um ambiente segregador, alocando esses alunos em salas especiais, como postula Fernandes (1999, apud GLAT; FERNANDES, 2007, p. 37):

> As classes especiais implantadas [...] serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas.

Sem condições físicas e pedagógicas para atender toda a demanda de alunos com necessidades especiais, o Estado passa a delegar essa tarefa ao setor privado, financiando instituições filantrópicas, tais como a APAE e a Associação Pestalozzi. Moura (2009) complementa dizendo que a partir daí cria-se uma regulamentação entre as instituições públicas e privadas, numa relação de "protocooperação" na qual o Estado fornece subsídios financeiros às instituições especializadas para que estas possam oferecer atendimento educacional aos alunos com NEEs.

Na década seguinte, visando ao aumento do número de atendimentos a alunos com NEEs em contexto público, é sancionada a Lei n. 5692/71, garantindo que os educadores em serviço e em pré-serviço sejam preparados para atender o público com necessidades especiais, e considerando essa prática um exercício pleno da cidadania. A lei em questão prevê a promoção dos alunos pelas instituições de ensino e pelos próprios educadores, atendendo às especificidades de cada um. Mesmo nos dias de hoje, tais ideais parecem estar longe de serem alcançados.

Nessas condições, a criação de um órgão competente que buscasse maior simetria no ensino especial fez-se necessária. Em 1973, cria-se, então, o CENESP (Centro Nacional de

Educação Especial), com o objetivo de reformular os currículos para a educação especial no país, capacitando e assistindo instituições privadas nesse setor.

Cinco anos após sua criação, o CENESP, junto ao MEC, cria o "Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial" para cada uma das áreas da deficiência e superdotação, área que só veio a ganhar visibilidade após sua criação. Nesse contexto, a oferta do atendimento ao excepcional poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação (GLAT; FERNANDES, 2007).

Em 1981, uma iniciativa que contou com o apoio da ONU (Organização das Nações Unidas) repercutiu no cenário inclusivo. Instituiu-se aquele ano como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. O evento contribuiu para que houvesse maior reflexão em torno do tema em todo o mundo. No Brasil, o movimento resultou em algumas medidas, tais como o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Tais planos "provocaram uma mudança, traduzida na ruptura com uma perspectiva de benevolência, e na adoção de uma posição política, centrada na garantia de direitos e de acesso à cidadania, para as pessoas portadoras de necessidades especiais", como postula Oliveira (2009, p. 190).

Além dos referidos Planos, entre o fim década de 1980 e início da década de 1990, as políticas educacionais passaram também por notáveis mudanças. Nesse período, Oliveira (2009) destaca a ascensão das pessoas com necessidades especiais como meros objetos de assistência social a sujeitos de direitos, incluindo o direito à educação. Podemos citar como exemplo o artigo de número 208 da Constituição, que prevê como responsabilidade do Estado propiciar aos estudantes com necessidades especiais um atendimento educacional especializado nas escolas da rede pública.

No ano de 1994, as discussões sobre a questão da educação inclusiva são ampliadas por uma conferência realizada na Espanha. A conferência, que contou com a participação de mais de 90 representantes de Estado e inúmeros representantes de Organizações Não-Governamentais (ONGs), foi organizada pela UNESCO e o Governo Espanhol e culminou na Declaração de Salamanca, com o objetivo de definir políticas para o acesso de alunos com NEEs no contexto escolar.

Para Mittler (2003), uma das maiores contribuições da Declaração de Salamanca está relacionada ao esclarecimento da filosofia e prática inclusiva, o que resultou num maior

comprometimento dos Governos em prol da educação inclusiva. Dentre os valores e princípios estabelecidos na Conferência, destacam-se:

> - A Inclusão e participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo do exercício dos direitos humanos;
> - As diferenças de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança;
> - As escolas regulares devem reconhecer e responder à diversidade de necessidades de seus alunos;
> - As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades em que todos sintam-se bem-vindos, de construir uma sociedade mais inclusiva e de proporcionar educação para todos;
> - Os Governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja razões convincentes para agir de maneira diferente. (MITTLER, 2003, p.44)

A repercussão da conferência de Salamanca na formulação de políticas educacionais no Brasil pode ser observada a partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394/96, que preconiza a necessidade de os sistemas educacionais adaptarem currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com NEE (Artigo 59).

No que diz respeito especificamente à educação de surdos, a declaração faz a seguinte proposição:

> Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de sinais. **Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares**. (UNESCO, 1994, p. 7, grifo nosso)

Dada a barreira linguística enfrentada por indivíduos surdos e deficientes auditivos no processo educativo, a Declaração sugere que a educação de surdos, ao contrário da educação de pessoas com outras NEE, possa também ser realizada em contextos de ensino especial.

Anos mais tarde, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Convenção da Guatemala (1999) – OEA (Organização dos Estados Americanos) fortalece a defesa de interesses em prol da garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Ainda nesse ano, no Brasil, o Decreto de n. 2.398, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008).

Alguns dos reflexos dessa proposição podem ser identificados a partir da legitimação nacional da LIBRAS no Brasil, regulamentada pela lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, como um sistema linguístico legal:

> **Art. 1º** É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2005, p. 1)

O artigo 4º. da referida lei estabelece ser função das instituições educacionais de nível superior a garantia da inclusão de cursos como Educação Especial, Fonoaudiologia e LIBRAS:

> **Art. 4º** O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2005, p. 1)

Em 2005, o decreto de número 5.626, assinado em 22 de Dezembro, regulamenta a lei de número 10.436 sobre o ensino obrigatório de LIBRAS em todos os cursos de licenciatura do país. Além disso, o decreto ainda garante o direito ao acesso de pessoas surdas ou com deficiência auditiva no contexto regular de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos o percurso das filosofias e modelos educacionais que moldaram (e moldam ainda) o modo de se fazer educação para surdos. É possível observar que, a princípio, o cerne do processo pedagógico do surdo está intimamente ligado a tentativa de normalização, pelas quais se almejava que o surdo pudesse se portar e realizar tarefas comuns aos ouvintes, minimizando as barreiras impostas por sua diferença.

A partir do século XIII, com a ascensão da abordagem gestual, a noção de que o surdo só alcança o pensamento por meio da aquisição da língua oral se modifica. O surdo passa a ser visto como um sujeito detentor de uma língua e cultura próprias, as quais são ameaçadas por uma pressão externa da comunidade de especialistas (em maioria ouvinte). Esses especialistas acreditavam que as línguas de sinais constituíam um desvio de norma e que a integração social entre surdos e ouvintes somente poderia ser estabelecida por intermédio da aprendizagem e domínio da língua oral. Com o passar dos anos, o movimento em prol do oralismo acaba cedendo espaço para a reconstituição das línguas de sinais, cujo reconhecimento como línguas autênticas é, finalmente, adquirido com o apoio da comunidade surda e de estudos na área de linguística.

Ainda em meados do século XX, testemunhamos o crescimento do movimento em defesa dos direitos humanos e igualdade social, e que resultou na implementação de políticas, educacionais mais inclusivas. Nesse contexto, é possível observar o processo de incorporação de ideias e empréstimo de políticas mencionados por Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE et al, 1992; MAINARDES, 2006). Aos poucos, o país foi incorporando em suas políticas educacionais práticas estrangeiras. Como exemplo, podemos citar a adoção da abordagem oral no inicio do século XX, a expansão das escolas especiais no período pós-guerra (após a Declaração Universal dos Direitos Humanos) e, por fim, a expansão das políticas de inclusão a partir da década de 1970. Além destas políticas, tratados e declarações internacionais nos quais o Brasil é signatário, como o de Salamanca (1994), Guatamala (1999) e Montreal (2004) são outros exemplos de como tais políticas globais influenciaram a escrita de nacionais. Ball (2001) sugere que mais que um resultado do empréstimo de políticas, a incorporação de políticas internacionais pode ser entendida como um reflexo da globalização. O autor ainda questiona se um “Estado Nação” tem, de fato, poder de cunhar suas próprias políticas ou se estas resultam de processos socioeconômicos

globais. A ascensão de políticas globais nos convida a refletir sobre os impactos locais. No próximo capítulo, analisaremos de forma mais precisa o conteúdo de algumas das políticas inclusivas atuais, procurando destacar quais são as suas propostas e possíveis implicações para o ensino de LE na escola regular inclusiva.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma análise de documentos oficiais que amparam, ainda que indiretamente, o desenvolvimento e a prática de ensino de língua estrangeira (LE) no contexto regular de ensino para alunos surdos. É natural pensar que, se tratando de políticas para o ensino de LE, documentos que têm por objetivo apresentar diretrizes para o ensino de LE no contexto regular de ensino, como os PCN (Parâmetros Currículares Nacionais) ou as OCEM – LE, incluiriam em seu texto alguma orientação sobre a questão. Todavia, nestes documentos essa temática é inexistente. Há apenas uma breve menção sobre a condição da comunidade surda no texto dos PCN na seção de considerações iniciais, veja a seguir:

> **Fatores relativos às comunidades locais.**
> A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. ***Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.*** (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso)

O excerto define que, em contextos de minorias linguísticas, como comunidades indígenas e surdas, a língua portuguesa poderia ser enquadrada como segunda língua. No caso das comunidades surdas, subentende-se que a Libras seria entendida como a primeira língua e língua de instrução no processo de ensino/aprendizagem destes alunos. Esta é a única consideração explicita sobre o ensino de línguas para surdos presente nas diretrizes de ensino de LE. Dado o silencio destes documentos sobre a questão, buscamos em outras fontes possíveis orientações sobre a referida questão. Selecionamos dois documentos para a análise neste capítulo. O primeiro documento a ser analisado é o decreto regulamentado da LIBRAS no Brasil, sendo, também, tecidas algumas considerações sobre os direitos dos usuários dessa língua no país e estabelecidas metas para a sua incorporação em áreas como educação, trabalho e outras.

Em seguida, são analisados decretos e resoluções do MEC/CNB sobre a educação inclusiva no Brasil e a "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", produzida em 2008, a partir dos pareceres e resoluções citadas.

Os documentos selecionados são avaliados a partir dos seguintes aspectos: origem e propósito do texto; estrutura e formato do texto, avaliando o modo como a política foi redigida, bem como sua conotação textual, se explicitamente menciona procedimentos pedagógicos para a educação de surdos (readerly) ou se não os menciona (writerly), atribuindo ao leitor (praticante da política) a função de interpretar o texto e preencher suas lacunas. É importante ressaltar que o referencial da ACP compreende que o processo de produção de textos políticos vai além da escritura das políticas em si, podendo se expandir à produção de textos subjacentes a elas como, por exemplo, textos veiculados na mídia, campanhas e textos organizados por instituições de defesa de interesses, entre outras possibilidades. Entretanto, neste estudo, centraremos a análise apenas nos textos citados anteriormente.

1 DECRETO 5626/05 SOBRE A LIBRAS

1.1 Origem e Proposta do Texto

Como visto no capítulo 2, o decreto que reconhece a LIBRAS como uma língua oficial em todo o território nacional foi assinado em dezembro do ano de 2005. Embora recente, o movimento em prol do reconhecimento das línguas de sinais como mecanismos de comunicação formais e de igual eficácia às línguas orais data dos anos 1950. Foi impulsionado pela pressão das comunidades e organizações de defesa dos direitos de pessoas surdas e os trabalhos científicos na área da linguística (vide o trabalho do estadunidense William Stokoe (1965)) que corroboravam o este reconhecimento. Pouco a pouco, a questão passa a ganhar espaço também em discussões e debates internacionais (VIDE JOMETIN, 2001; SALAMANCA, 1994). No Brasil, o processo foi alavancado pela Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos – FENEIS e estudos científicos como os de Ferreira-Brito (1995); Quadros (1997); Quadros & Karnopp, (2004) (QUADROS et al, 2008).

Quando finalmente assinado, em 2005, o decreto se estabeleceu como uma verdadeira vitória para a comunidade surda brasileira: não somente a autenticidade da LIBRAS fora reconhecida, como os surdos passaram a ter o direito de serem respeitados como um grupo linguístico, passando então a também gozar do direito de serem educados em sua língua, o que traz uma implicação direta na forma com que os surdos podem ser educados no país. Apresentamos algumas dessas implicações na seção a seguir.

1.2 ESTRUTURA DO TEXTO

O texto do decreto n. 5626/05 está subdividido em nove capítulos:

I) Das disposições preliminares: apresenta, de forma sintética, os objetivos do decreto, ratificando a LIBRAS como forma de expressão oficial. Além disso, o capítulo define quem são, de acordo com o decreto, considerados surdos ou deficientes auditivos:

> Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.(BRASIL, 2005, online)

II) Da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular: dispõe que a disciplina de LIBRAS deverá ser ofertada nos cursos de educação superior, sendo obrigatória nas licenciaturas.

III) Da formação de professores de LIBRAS e de instrutores de LIBRAS: propõe a criação de cursos de níveis técnicos e superiores de LIBRAS. Sugere, ainda, que indivíduos surdos tenham preferência nesses cursos e, em seguida, no processo de contratação de profissionais.

IV) Do uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso de pessoas surdas à educação: garante o acesso escolar de pessoas surdas através das duas línguas:

LIBRAS e o Português (na modalidade escrita). O modelo bilíngue passa a vigorar e o surdo tem direito a ser educado nas duas modalidades.

V) Da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS – língua portuguesa: estabelece parâmetros mínimos para a formação de tradutores/intérpretes.

VI) Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva: estabelece que a instrução de surdos e deficientes auditivos deva ocorrer em um dos seguintes contextos educacionais: 1) escola bilíngue; 2) escola regular.

VII) Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva: garante o acompanhamento médico especializado (atendimento especializado, terapia fonoaudióloga, distribuição de medicamentos e aparelhos auditivos, orientação familiar sobre surdez, entre outros) aos surdos, em especial aos alunos regularmente matriculados nas redes de ensino de educação básica, pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

VIII) Do papel do poder público e das empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS: determina que esses órgãos devem oferecer serviços de tradução e interpretação em LIBRAS, contribuindo, desse modo, para a sua difusão e para a acessibilidade dos surdos.

IX) Das disposições finais: define que os órgãos públicos devem se organizar para implementar, de forma rápida, as orientações propostas pelo documento.

Dos capítulos que dão corpo ao texto do decreto da LIBRAS, os 2º, 4º, 6º e 8º têm uma relação direta com o contexto de ensino de LE na escola regular e trazem implicações para surdos. O segundo capítulo trata da questão da implementação da disciplina de LIBRAS nos cursos de nível superior em todo país, tornando obrigatório aos cursos de licenciaturas. A medida colabora para a formação de professores mais capacitados a trabalharem com o alunado surdo. Mesmo que a disciplina tenha curta duração (geralmente 68h), pode oferecer aos futuros professores subsídios, ainda que mínimos, para melhor comunicação com o surdo. Além disso, a disciplina acaba oferecendo ao professor maior sensibilização às questões pertinentes à surdez e suas implicações metodológicas (ALMEIDA, 2012).

O quarto capítulo trata da difusão da língua portuguesa e da LIBRAS e reforça a noção de que a educação de surdos deve ser concretizada a partir da perspectiva bilíngue,

oferecendo possibilidades para que esse aluno possa se comunicar em ambas as modalidades. Essa questão, ao passo que amplia as possibilidades de acesso do alunado surdo, pode ser um fator complicador na aula de LE, uma vez que estas duas línguas passam a ser mediadoras na prática de LE.

O sexto capítulo, talvez o mais relevante para este estudo, dispõe sobre o direito à educação do surdo em dois contextos possíveis: o da escola bilíngue e o da escola inclusiva. O texto compreende a escola bilíngue como "aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo." (BRASIL, 2005, online). Outra implicação relevante deste capítulo é a obrigatoriedade de oferta de recursos (recursos pedagógicos, oferta de tradutores/intérpretes e outros) para a permanência do aluno Surdo nas instituições de ensino. No que diz respeito à formação de professores, o artigo 23 do referido decreto estabelece que:

> § 1o **Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo**.
> § 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação(BRASIL, 2005, grifo nosso).

O oitavo capítulo propõe que as instituições públicas devem apoiar a difusão da LIBRAS. Nesse sentido, as escolas e outras instituições públicas de ensino têm como dever promover a língua, seja por meios de oferta de um intérprete/tradutor para acessibilidade dos surdos bem como a promoção da LIBRAS por meio de outras medidas, como oferta de cursos, contratação de profissional especializado, quando necessário, entre outras possibilidades.

1.3 IMPLICAÇÕES DO TEXTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LE

O texto do decreto é, em essência, mais *readerly*, num âmbito geral, estabelecendo provisões e metas para serem executadas por órgãos públicos. Embora seja direcionado a instituições públicas, dialoga com os profissionais da educação ao oferecer diretrizes sobre o

modo com que a educação de surdos e deficientes auditivos deve ocorrer. Entretanto, o texto pode ser considerado *writerly* no que diz respeito ao ensino de LE, uma vez que não apresenta orientação alguma nessa área. Embora não apresente orientações pedagógicas específicas para a aula de LE, o professor deve considerar as seguintes especificações para a sua prática:

> - É direito do Surdo (e do professor ouvinte) contar com o apoio de um tradutor/intérprete durante as aulas;
> - O surdo tem direito de receber suporte/apoio educacional no contraturno sempre que necessário; o professor pode, neste sentido, trabalhar em colaboração com os profissionais que oferecem esse suporte aos alunos surdos;
> - O professor tem direito a receber subsídios técnicos como complemento na sua formação para lecionar para alunos surdos (acesso à literatura específica quando em serviço e a realização da disciplina de LIBRAS quando em pré-serviço, em cursos de licenciatura).

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre resoluções que embasam as políticas de inclusão atual.

2 FORMULAÇÃO DAS NOVAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Como visto no capítulo anterior, sob forte influência internacional, o Brasil foi aos poucos incorporando novas formas de posicionar e tratar aqueles indivíduos que apresentassem alguma necessidade especial. Num único século, o século XX, o Brasil (e grande parte do mundo) testemunhou mudanças radicais nos paradigmas da inclusão – da exclusão à integração, da integração à inclusão. Com a rápida mudança, nem sempre as implicações práticas dessas perspectivas estiveram claras. O próprio caso da nebulosidade pedagógica no ensino de LE para surdos na perspectiva inclusiva é um exemplo.

No ano de 2007, por exemplo, período em que a concepção de educação para todos estava cada vez mais enraizada, a Secretaria de Educação Especial do MEC, solicita um esclarecimento ao Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB em relação ao fato de o atendimento educacional especializado inserir-se como parte diversificada do currículo, a qual consiste, como o nome sugere, numa série de atividades e disciplinas que podem ser elencadas pela administração do colégio, com base no interesse e na disponibilidade em oferecê-las. Nesse sentido, a ideia de que o atendimento especializado às pessoas com NEE

constitua a parte diversificada do currículo dá a esses alunos direito a terem tais disciplinas do currículo diversificado, como atendimento especializado, na escola regular.

Para chegar a tal entendimento, do MEC parte do seguinte pressuposto:

> o currículo a ser desenvolvido é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional" e que somente "em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, **deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida**.(MEC, 2007, p. 00, grifo nosso)

Ainda nessa solicitação do MEC, a relatora enfatiza que a parte diversificada do currículo deveria se limitar àqueles conteúdos que fossem mais significativos para a clientela atendida, independentemente de onde o atendimento será realizado. Como as LEs compõem a parte diversificada do currículo, podemos inferir, a partir desse parecer, que as disciplinas de LE poderiam, na verdade, ser ministradas em outros ambientes de aprendizagem. Assim, os alunos surdos poderiam aprender inglês (ou outra LE) num ambiente educacional mais adequado à sua realidade linguística. Dada esta possibilidade, acreditamos ser de extrema importância que o Conselho Nacional de Educação seja consulta do em relação a essa possibilidade e se posicione. Em caso de um parecer que favorecesse esse entendimento, a realidade de ensino de LE para surdos em contextos regulares poderia ser alterada drasticamente.

A seguir, analisaremos um texto publicado no ano seguinte pelo MEC, com o intuito de traçar alguns objetivos e diretrizes para o ensino inclusivo no Brasil.

2.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

O texto da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é uma referência para professores e outros educadores. Trata-se de uma releitura do texto original, publicado em 1994, o qual fazia referência ao processo de educação na modalidade especial no Brasil. Como visto no capítulo 2, podemos perceber que a educação especial se estabeleceu no país no início do século XX como forma de atender àqueles alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma deficiência

física, intelectual ou sensorial. De um sujeito da medicina o surdo passa a ser um sujeito social, com direitos. Da ideia de deficiência passamos à noção de diferença.

Com o passar dos anos e a ampliação dos discursos de igualdade e direitos humanos, passa-se a admitir que esses alunos, ditos excepcionais possam ser matriculados nas escolas regulares, entretanto, as escolas regulares da época alegavam não possuir condições físicas e pedagógicas para receber esses alunos. Assim, o governo acabou delegando às instituições e escolas especiais privadas esse tipo de atendimento. Anos mais tarde, em meados dos anos 1970, é estabelecido que a modalidade especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse contexto, a concepção que embasava o processo de educação especial não era a inclusiva e, sim, a integrativa, orientando que os alunos especiais, com maiores dificuldades de aprendizagem, fossem encaminhados para a sala especial onde dividiriam espaço com outros nas mesmas condições. Aqueles que aparentavam condições de acompanharem o currículo sem necessidade de adaptação eram encaminhados para as salas de aula regulares.

A nova proposta da política de educação especial rompe com a integração institucional, abrindo portas para a inclusão. Como a linha de fronteira entre os dois termos – inclusão e integração –é tênue, parece-nos apropriado fazer uma distinção. O quadro, a seguir, apresenta as principais diferenças entre as concepções de educação integrada e inclusiva:

Quadro 2 – Educação Integrada x Educação Inclusiva

Educação Integrada	Educação Inclusiva
(...) crianças deficientes freqüentarem as escolas da rede regular de ensino (isto é, o foco é colocado nos índices de freqüência).	(...) crianças deficientes aprenderem eficientemente, uma vez que estejam freqüentando escolas da rede regular de ensino (isto é, o foco é na qualidade do aprendizado).
a criança é vista como um problema. O modelo individual, ou médico, da deficiência determina que a criança tenha de ser mudada, ou reabilitada a fim de se adaptar ao sistema escolar e à sociedade. Por exemplo, uma criança surda pode usar um aparelho de audição e é esperado que	é esperado que o sistema mude e não a criança A educação inclusiva emergiu do modelo social da deficiência. Ela reconhece que todas as crianças são diferentes e que a escola e o sistema educacional precisam mudar a fim de atender às necessidades individuais de todos os alunos – com e sem

aprenda a falar a fim de se adequar. Porém não se espera que os professores e outras crianças aprendam a linguagem de sinais ou outras formas de comunicação. Uma criança com dificuldades de aprendizado, segundo se espera, passará por exames padronizados a fim de progredir na escola, do contrário, repetirá o ano, ou será forçada a deixar de frequentar a escola. .	deficiências. Inclusão, contudo, não significa assimilação – ou tornar todo mundo a mesma coisa. Um ingrediente chave é a flexibilidade - reconhecendo que crianças aprendem em ritmos diferentes, e que os professores precisam ter habilidades que apoiem o seu aprendizado de forma flexível. Na maioria dos casos, as crianças simplesmente precisam de ensino bom, claro e acessível. Isso inclui o uso de diferentes métodos que respondam às diferentes necessidades, capacidades e índices de desenvolvimento.

Fonte:SAVE THE CHILDREN, UK – traduzido e adaptado por XAVIER, 2003.

Com base nesta distinção, podemos compreender que, no paradigma integrativo, cabe ao aluno integrado se adaptar ao ambiente escolar em que está inserido, ao passo que, no inclusivo, o ambiente escolar deveria se adequar ao aluno.

2.1.1 Estrutura do Texto

O texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é resultado da colaboração de diversos acadêmicos da área de educação especial, reunidos através de um grupo de trabalho instituído pelo MEC, tendo por objetivo redigir um documento que sistematizasse como a educação especial deveria ser tratada no país. Ele assim se divide:

I) Apresentação;
II) Marcos Históricos e normativos;
III) Diagnóstico da Educação especial;
IV) Objetivo da política
V) Alunos atendidos pela educação especial;
VI) Diretrizes;
VII) Referências Bibliográficas

Desta divisão, destacamos as seções III, IV, V e VI.

Na seção III, são apresentados alguns indicadores sobre a educação inclusiva no plano atual, principalmente o aumento no número de matrículas nas escolas inclusivas dentre os anos de 1998 – 2006. Segundo a política, houve um crescimento de 640% no número de matrículas nas escolas inclusivas e de 28% nas classes e escolas especiais.

Na seção IV, sobre os objetivos da Política de Educação especial, estabelece-se que:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo **assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular**, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008, p.14, grifo nosso)

Em outras palavras, a política visa à criação de meios (investimentos na área de formação de professores; acessibilidade arquitetônica, etc.) para que os alunos com NEE possam frequentar a escola regular.

Na quinta seção do texto, são estabelecidos os critérios para definir quem são de fato os alunos que se beneficiam da educação especial. A seção expande o entendimento de que os alunos com NEE são somente aqueles que apresentam uma característica física, intelectual ou sensorial específica, ampliando essa denominação para alunos com superdotação/altas habilidades, alunos com problemas de sociabilização, problemas de cunho psicológico, dentre outros.

A sexta seção traz, especificamente, algumas diretrizes normativas para o processo de inclusão escolar. De acordo com o texto, a inclusão escolar tem início desde a educação infantil, perpassando todos os níveis e modalidades educacionais. O documento estabelece, ainda, a possibilidade do atendimento educacional especializado, modalidade que pode ser oferecida por uma instituição/colégio que não a escola inclusiva em questão. Essa modalidade objetiva:

> [...] identifica[r], elabora[r] e organiza[r] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

O texto ainda estabelece diretrizes específicas para o ensino de Surdos:

> Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 17)

2.1.2 Implicações para a Prática Pedagógica

O texto da "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" tem aspectos de um texto informativo e prescritivo ao mesmo tempo. É informativo nas primeiras seções, onde apresenta dados sobre a situação da educação especial no Brasil. É prescritivo (*readerly*) nas seções finais, quando define parâmetros para a inclusão na rede regular. No entanto, no que diz respeito à prática pedagógica de LE, o texto pode ser considerado *writerly* porque não problematiza a questão do seu ensino.

O documento traz a problemática da inclusão de uma forma mais genérica, sem fazer prescrições ou orientações para as áreas do saber. Desse modo, talvez a única implicação para o ensino de LE no contexto inclusivo para alunos surdos seja a seguinte: o ensino para surdos e/ou deficientes auditivos deve acontecer na perspectiva bilíngue, em que a LIBRAS é reconhecida como a primeira língua do surdo e o Português, na modalidade escrita, é tomado como língua de acesso/intermediação. Nessas condições, parece caber ao professor/a de LE negociar com o aluno surdo as condições da dinâmica entre essas diferentes línguas durante as aulas (como o aluno faz a transposição de significados do inglês para o Português e do Português para LIBRAS; do Inglês para LIBRAS diretamente).

A seguir apresentamos quais seriam as implicações da prática de ensino de LE a partir das diretrizes educacionais para o ensino de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, observamos a forma com que as políticas e orientações pedagógicas oficiais oferecem subsídios à prática de professores de LE em contextos de inclusão, especificamente, inclusão de alunos surdos. A partir destes textos, foi possível observar uma grande lacuna na área, uma vez que nem os textos que abordam os direitos dos surdos, nem as orientações pedagógicas para o ensino de LE tratam da questão. Essa falta de informações pode acarretar graves implicações no campo da prática, visto estarem os textos depositando no professor a função de preencher as lacunas por eles deixadas.

Nesses termos, como mencionado anteriormente, cabe à escola, no campo da prática, determinar quais seriam os procedimentos pedagógicos mais adequados em sala de aula. O silêncio das políticas em relação aos procedimentos pedagógicos sobre o ensino de inglês para surdos sinaliza a invisibilidade da questão por parte dessas políticas que, por considerarem o contexto mais amplo de atuação, acabam por negligenciar os microcontextos de ação, onde as políticas são colocadas em prática.

No próximo capítulo para esse contexto de ação: o contexto da política em prática, a partir de uma revisão de estudos etnográficos com foco no ensino de língua inglesa em escolas regulares brasileiras. Neste capítulo, exploraremos o modo como a escola tem lidado com essas questões.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE PRÁTICA:

INTERPRETAÇÃO DAS POLÍTICAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO DE LI PARA SURDOS

INTRODUÇÃO

Como já apresentado em capítulos anteriores, uma das maiores contribuições da ACP como modelo de análise de políticas está no reconhecimento da agência dos praticantes sobre o processo de constituição das políticas. Para Mainardes (2006), esse contexto de análise auxilia não somente na compreensão do modo com que as políticas estão sendo implementadas na prática, mas também como estas estão sendo recriadas, por intermédio de reinterpretações. Para observar esse processo de (re)interpretação e tradução na prática de professores de língua inglesa (LI) no contexto de ensino regular inclusivo, apresentamos, neste capítulo, uma revisão de quatro estudos etnográficos que abordam o tema.

A opção pela análise dos estudos etnográficos em oposição à realização de uma nova etnografia se justifica pela possibilidade de ser realizado um estudo mais amplo, com base em diferentes perspectivas, realidades e contextos. No entanto, é necessário salientar que, como o nosso acesso aos dados é secundário, nossas interpretações acerca da prática do professor de inglês são baseadas essencialmente nas lentes dos autores dos textos e trabalhos publicados.

Os estudos em questão foram selecionados com base numa busca específica na plataforma de dissertações e teses do Portal da CAPES[10]. A pesquisa foi filtrada por assunto, utilizando os termos: *ensino de LE para surdos* e *ensino de línguas estrangeiras para surdos*, o que levou a 14 resultados. Dentre os 14, apenas quatro faziam referência a estudos sobre o ensino de inglês em escolas regulares. Dentre os trabalhos descartados, estão estudos com ênfase em abordagens metodológicas para o ensino de inglês para surdos fora do ambiente regular de ensino e estudos sobre ensino-aprendizagem de Português como LE. Os estudos selecionados foram os seguintes:

- RUBIO, A.C.F. "ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO - Percepções de alunos com surdez ou deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares". Dissertação de Mestrado – São Carlos: UFSCar, 2010;

---

[10] http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

- SILVA, C.M.O. "O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos". Dissertação de Mestrado – Brasília DF, UnB, 2005;

- OLIVEIRA, D. F.A. "Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos". Dissertação de Mestrado – UnB, Brasília – DF, 2007;

- VICTOR, C.F.S. "A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: o estudo de caso de um professor de língua inglesa". Dissertação de Mestrado. UFG – Goiânia – GO, 2010.

Estes trabalhos serão analisados em duas seções. Na primeira, apresentamos um pequeno resumo de cada um deles, destacando os aspectos factuais em cada um dos contextos analisados (número de alunos surdos, suporte pedagógico, estrutura do colégio, etc.). Na seção seguinte, são trazidos os resultados das análises sobre as crenças e concepções dos professores em serviço sobre o processo de inclusão e o modo como as análises indicam a implementação das políticas em salas de aula pelos professores. Finalmente, segue uma discussão sobre esses trabalhos..

1 RESUMO DAS ETNOGRAFIAS SELECIONADAS

O primeiro trabalho identificado sobre o tema foi o de Claudney Maria de Oliveira e Silva "O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos" (UnB, 2005). A partir de observações em sala de aula, questionários e entrevistas pessoais, a autora acompanhou um grupo composto por quatro alunos surdos cursando o 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública na região do Distrito Federal. A pesquisa de Silva retrata, de maneira minuciosa, o modo como as aulas de língua inglesa foram ministradas, a partir de videogravações, entrevistas com professores, alunos e a intérprete de LIBRAS.

O quadro, a seguir, sintetiza o perfil dos alunos surdos participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Perfil dos alunos surdos em Silva (2005)

Aluno/ Idade	Causa da surdez	Quando a surdez foi percebida	Escola que frequentou	Ingresso na 1a série	Início do processo de escolarizacão	Primeiro o contato com a LIBRAS
D 20 anos	Nasceu surdo	Aos 4 meses de idade	Particular, para ouvintes	Aos 9 anos	Aos 6 anos	Aos 16 anos
G 24 anos	Provável hiperbilir-rubinemia	Aos nove meses de idade	Pública, para surdos	Aos 13 anos	Por volta dos 4 anos	Por volta dos 5 anos
L 22 anos	Nasceu surda. Provável rubéola na sua gestacão	Com um ano de idade	Pública, para surdos	Aos 12 anos	Por volta dos 2 anos	Por volta dos 2 anos
R 21 anos	Meningite	Com um ano e três meses de idade	Pública, para surdos	Aos 11 anos	Por volta dos 7 anos	Aos 7 anos

Fonte: SILVA, 2005, p. 114

Como é possível observar, os alunos participantes da pesquisa apresentam uma distorção entre a idade (todos na faixa de vinte anos) e série em que estão cursando, cuja faixa-etária ideal seria 17-18 anos. O fato se deve a um atraso no início de seu processo de escolarização formal. Silva (2005) aponta, no decorrer do estudo, como outra característica comum o fato de todos serem filhos de pais ouvintes, o que, segundo a autora (com base em Behares, 1996) constitui 95% dos casos de surdez. Esse fato ainda pode trazer implicações para o atraso da aprendizagem da LIBRAS visto que, na maioria das vezes, os pais não são usuários daquela língua. O caso dos alunos retratados na pesquisa não foi diferente: todos aprenderam língua em uma instituição especial. O aluno D, em específico, teve um contato mais tardio com o idioma, visto que seus pais acreditavam ser a aprendizagem dessa língua prejudicial à aprendizagem da língua oral. Nota-se, também, que todos os alunos são usuários autônomos da LIBRAS, o que inclui D, mesmo tendo esse contato posterior .

A professora, A.L.O, tinha formação em Letras, com pós-graduação em Planejamento Escolar. Atuava havia 15 anos na área de ensino de inglês no contexto público sem nunca ter recebido instrução ou treinamento específico para lidar com o alunado surdo.

A intérprete T. não possuía formação técnica em interpretação, tendo aprendido LIBRAS em um curso livre oferecido em sua igreja, onde trabalhava como intérprete. Além da igreja, T. também interpretava na escola onde a pesquisa de Silva foi desenvolvida. T. não tem conhecimentos da língua inglesa.

Após a realização de entrevistas e observações em sala de aula, Silva (2005) classificou as aulas de modo geral, em duas categorias: a primeira, com ênfase em um ensino a partir da prática leitura, contemplando atividades como interpretação textual e tradução de palavras. A segunda categoria poderia ser descrita como uma abordagem de cunho gramatical. Em essência, o modelo adotado pela professora não foge do perfil de grande parte das aulas de inglês em contextos regulares de ensino (ensino médio e fundamental). Outra característica das aulas de inglês em contextos regulares que, aparentemente, é mantida nas aulas de inglês da professora A.L.O é o uso majoritário da língua portuguesa em detrimento da língua-alvo. Essa última característica traz implicações diretas ao ensino para surdos: os alunos ouvintes podem conversar sobre diversos assuntos do seu cotidiano escolar, e o fazem constantemente durante as aulas; os alunos surdos, por sua vez, interagem de modo limitado com a professora:

> a comunicação acontece através de gestos, apontar e balançar a cabeça, insuficientes para o estabelecimento de uma interação professor-aluno capaz de sustentar e desenvolver o processo de aprendizagem desses alunos. (SILVA, 2005, p. 181)

Além disso, na realização das atividades é preciso notar que enquanto o aluno ouvinte realiza uma tradução entre o inglês e o Português, o surdo faz uma transposição entre as duas línguas, considerando que tanto o Português quanto o Inglês podem ser considerados línguas estrangeiras.

A autora aponta a ampliação de desigualdades entre alunos surdos e ouvintes durante a execução das atividades propostas em sala de aula. De acordo com suas observações, a professora, muitas vezes, involuntariamente, acaba fazendo a correção de exercícios de modo oral, em alguns momentos fala de costas para os alunos, os quais têm de

recorrer à intérprete para poder compreender os exercícios propostos. Silva nota também que A.L.O não adapta as atividades didáticas para os alunos surdos. Na concepção da professora, a inclusão acontece quando os alunos com NEE podem realizar as mesmas tarefas que os alunos regulares, sem necessidade de adaptação.

Em suas considerações finais, a autora dá a entender que, embora a professora A.L.O estivesse disposta a melhor atender os alunos surdos, a falta de conhecimento e treinamentos específicos acabam impedindo-a de fazê-lo de modo eficaz.

Para a autora, há, ainda, um aparente desinteresse por parte da administração da escola na ampliação das práticas inclusivas no colégio. Para ilustrar, retrata um episódio em que a diretora do colégio entra na sala e solicita que a aluna G que, por ter chegado atrasada naquele dia, só assista a aula seguinte. De modo a tentar se comunicar com a aluna, a diretora tenta falar mais alto e pausadamente, acreditando, erroneamente, que, ao aumentar o tom de voz, poderia ajudar a aluna a compreender o que estava dizendo, sem considerar a exposição causada à aluna. Quando percebe que a sua estratégia parece não estar funcionando, a diretora pede auxílio à intérprete. Neste contexto, Silva acredita serem ainda necessárias reformas nos âmbitos curriculares e na formação de professores e funcionários para que, no futuro, as escolas possam ser definitivamente consideras ambientes inclusivos.

O estudo realizado por Dulcimary de Freitas Alves Oliveira, em 2007, intitula-se "Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos". A pesquisa visou entender como crenças de professores de inglês podem influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem de inglês de alunos surdos na sala de aula inclusiva. Trata-se também de uma pesquisa de cunho etnográfico, realizada por meio da aplicação de questionários e observações em sala. As participantes desta pesquisa foram quatro professoras de inglês, atuantes em duas escolas inclusivas no Distrito Federal. O quadro 5 sintetiza o perfil destas professoras:

Quadro 4 – Perfil dos professores no estudo de Oliveira (2007)

Professora * [5]	Tempo de experiência na área da ensino de LE (Inglês)	Séries para as quais leciona	Formação acadêmica
Alice	______	5ª à 8ª – Ensino Fundamental.	______
Beth	10 anos	5ª e 6ª – Ensino Fundamental	Letras – Licenciatura em Língua Inglesa
Cláudia	21 anos	5ª à 8ª – 2º segmento*[6] 1º ao 3º – 3º segmento	Letras – Licenciatura em Português/Inglês
Dora	22 anos	5ª à 8ª – 2º segmento 1º ao 3º – 3º segmento	Letras – Licenciatura em Português/Inglês

Fonte: Oliveira, 2007, p. 15.

Observa-se que uma entre as quatro professoras respondentes, Alice, não reenviou o questionário informativo à pesquisadora, logo seu contexto de formação e tempo de atuação na área de ensino de inglês, assim como outras questões relativas ao seu perfil profissional, não puderam ser apreendidos. Sobre as demais professoras, acreditamos ser relevante mencionar que todas atuam na área de educação inclusiva há alguns anos, e duas das professoras tem experiências entre cinco e nove anos na área da surdez. Além da experiência em sala, as professora também participaram de cursos e treinamentos especiais na área. Entretanto, esses treinamentos e cursos parecem não ter colaborado completamente para sanar as necessidades destes professores em sala de aula, como pode ser visto nos trechos a seguir:

> [...] o que era visto no curso não podia ser aplicado na minha sala de aula. Os alunos aos quais se referem os professores de tais cursos são perfeitos, muito diferentes dos que eu tinha em sala de aula.
>
> Ajuda de alguma forma, porém vejo que somente o trabalho direto com os alunos é que você vai adquirindo experiência. (Professoras colaboradoras (OLIVEIRA, 2007, p. 140)

Os trechos acima parecem sugerir que nenhum curso ou treinamento vai ao encontro das dificuldades e obstáculos que os professores enfrentam no seu dia-a-dia escolar. O ensino de LE para surdos, em especial, parece apresentar desafios e dificuldades que ainda

não são tratadas nestes cursos. Entretanto, outras dificuldades podem estar associadas às crenças que estes professores tenham em relação à prática de ensino de inglês para surdos.

De modo a avaliar quais eram estas crenças, a pesquisadora realizou uma série de observações de campo, entrevistas e, como mencionado acima, aplicou um questionário. Os resultados deste levantamento apontam que os professores participantes apresentam crenças negativas a respeito do ensino de LE para surdos, como se vê a seguir (OLIVEIRA, 2007, p. 173-174):

> A diferença linguística entre surdos e ouvintes não é fator determinante para o processo de ensino/aprendizagem;
>
> Alunos de escola pública, surdos ou ouvintes, não têm competência para aprender LE (inglês);
>
> O ensino de LE (inglês) para alunos surdos é desnecessário, uma vez que estes alunos não são capazes de aprender nem mesmo a LP;
>
> Alunos surdos aprendem através de "treinamento";
>
> Por não utilizarem a língua oral, os alunos surdos têm um conhecimento de mundo limitado;
>
> A falta de vocabulário do aluno surdo impede a implementação de aulas de leitura;
>
> Alunos surdos não são capazes de desenvolver a habilidade de leitura em LE (inglês).

As crenças acima ecoam diretamente o modo com que os professores informantes lidam com a questão em sala de aula. A autora enfatiza que "a partir das crenças identificadas e inferidas, tanto no discurso, quanto na ação das professoras, que os principais reflexos das crenças na cultura de ensino/aprendizagem de LE para alunos surdos é o empobrecimento das aulas para os mesmos." (OLIVEIRA, 2007, p. 175).

Por acreditar que os alunos surdos não tivessem capacidade cognitiva suficiente para executar as atividades em sala com sucesso, as professoras encontram diferentes critérios para atribuição de nota para estes alunos, geralmente baseados no modo com que os alunos se portaram em sala e o interesse e dedicação em sala (estratégia também utilizada pela professora A.L.O descrita no trabalho de Silva, 2005). Essas ações acabam por limitar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, bem como a sua autoestima.

Além disso, essa visão acaba por perpetuar na escola um discurso de marginalização do aluno de inclusão, que passa a ser visto como aquele que é incapaz e/ou inferior aos demais alunos, aquele que necessita a "ajuda" do professor para poder fazer parte daquele contexto escolar.

Em 2010 registram os dois estudos na área. O primeiro, "A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: o estudo de caso de um professor de língua inglesa" (Carlete Fátima da Silva Victor, 2010 - UFG), acompanha a experiência de um professor de inglês em seu primeiro ano trabalhando com alunos surdos. Assim como o trabalho de Oliveira (2007), Victor apresenta uma etnografia focalizada nas crenças e atitudes do professor de LE na sala inclusiva com alunos surdos, neste caso o professor "Jó".

A pesquisa foi realizada numa sala de ensino médio (mais especificamente em um 1º ano) de um colégio inclusivo da região de Goiânia (GO). Embora fosse considerada uma escola inclusiva, a escola em questão (Eureka), parecia, segundo a autora do texto, não apresentar uma estrutura física adequada à integração de alunos com NEE. Com relação à surdez, Victor ressalta que a escola conta com o apoio de uma equipe multifuncional composta por uma diversidade de profissionais, entre eles: psicólogo educacional, fonoaudiólogo, assistente social, pedagogo, intérprete, entre outros.

O professor colaborador, Jó, é graduado em Letras Anglo-portuguesas e possuia especialização na área de ensino de Português. Ele atuava há cerca de 40 anos na área de ensino de Inglês e Português; contudo, durante esses anos de experiência, aquela tinha sido a primeira vez que lecionara em uma sala com alunos surdos. O excerto abaixo, concedido por Jó em uma entrevista, apresenta as expectativas do professor frente à escola inclusiva:

> No início, fiquei angustiado e com medo de não dar certo a escola inclusiva. Depois, eu vi que esta escola beneficia os alunos especiais, uma vez que é uma escola para eles e para nós, ouvintes. Todos se beneficiam, aprendemos a respeitar o outro. (Entrevista não estruturada realizada em 09 de maio de 2008 in VICTOR, 2010, p. 78)

Como mencionado acima, o professor não possuía experiência anterior ou treinamento especial que pudesse dar subsídio a suas aulas. Por essa razão, Jó e outros professores da escola Eureka iniciaram um grupo de estudos para discutir a Escola Inclusiva, como podemos observar no fragmento abaixo:

> Realizamos alguns encontros aos sábados para discutirmos sobre a nossa prática pedagógica. Durante esses encontros, verificamos o que funciona ou não em certas disciplinas. Passamos a compreender melhor os alunos surdos e ouvintes. Assim, procuramos melhorar o aprendizado deles. Tivemos bons resultados, pois os alunos participaram mais. (Entrevista não estruturada realizada no dia 06 de junho de 2006 in: VICTOR, 2010, p. 73)

A iniciativa dos professores demonstra um interesse em buscar alternativas para o atendimento dos alunos com NEE, pensando em soluções pedagógicas que melhor amparem o processo de aprendizagem de cada um dos alunos, independentemente de suas limitações. Como resultado desta empreitada coletiva, a escola pareceu se tornar mais responsiva e sensível à questão da inclusão. A partir da criação do grupo, a escola se mobilizou para buscar mais auxílio do grupo multiprofissional, entre outras atividades.

Em relação às práticas de sala, Victor relatou que durante suas observações pode perceber que o professor Jó embasava suas aulas de LI numa abordagem de gramática-tradução. Segundo o professor, esse tipo de abordagem permite que ambos os alunos surdos e ouvintes possam compartilhar de um mesmo ambiente de aprendizagem, realizando as mesmas atividades propostas. Note-se que este tipo de prática foi também apresentado nos trabalhos de Oliveira (2007) e Silva (2005). A partir das observações em sala, Victor estabeleceu duas concepções de ensino mais marcantes na prática do professor Jó:

> a) Para que ocorra o aprendizado de LI em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, é necessário que todos (professor, alunos surdos e ouvintes) estabeleçam uma interação seja verbal ou não verbal para que haja uma comunicação. Nesse sentido, o professor Jó permitiu que fossem utilizadas as três abordagens educacionais para surdez (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo).
>
> b) A princípio, ele utilizava o método gramático-tradutor como a única abordagem possível naquele momento. Depois, ele percebeu que houve mudanças nos interesses dos alunos e que estes desejavam aprender algo a mais como a cultura (...) e o uso da língua em situações reais (como no projeto Estrangeirismo que será analisado posteriormente). (VICTOR, 2010, p. 85)

A autora ainda faz algumas considerações sobre as formas de avaliação elencadas pelo professor Jó. Assim como os professores apresentados nos trabalhos anteriores, este

não adaptava as atividades e avaliações para os alunos surdos, embora acreditasse que os alunos deveriam, na verdade, ser avaliados a partir de suas necessidades:

> Precisa ter avaliação de acordo com as especificidades dos alunos. A sala de aula é heterogênea. Tem aluno que aprende a LI [língua inglesa] com muita facilidade, outros não. Eu gostaria de desenvolver atividades de acordo com a realidade de cada um, mas a sociedade exige que haja a avaliação/exames. [...] (VICTOR, 2010, p.100)

Outra observação da autora é sobre as abordagens educacionais em relação aos alunos surdos. Victor identificou três abordagens centrais na prática do professor Jó: A Comunicação Total que se estabeleceu nos momentos em que alunos ouvintes, surdos e o professor encontravam diversas formas para se comunicarem, por exemplo, gestos, leitura labial e mímicas. O Bilinguismo foi observado nas interações entre a intérprete e os alunos surdos. A última abordagem identificada foi o Oralismo presente nos esforços do professor Jó em incentivar os alunos surdos a utilizarem a fala, pronunciando diferentes vocábulos em inglês.

Em suas considerações finais, a pesquisadora ratificou que a falta de conhecimento específico nas áreas da surdez e educação inclusiva pode resultar numa prática mais segregadora que inclusiva. No caso específico do professor Jó, a falta de conhecimento sobre os pressupostos da educação inclusiva não interferiram negativamente em sua prática em sala, uma vez que esse fato impulsionou-o a buscar, junto a seus colegas, mais informações sobre o tema. Contudo, Victor (2010) acredita que se o professor já possuísse um conhecimento anterior das teorias, "suas ações sofreriam mudanças para o melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos." (VICTOR, 2010, p. 108)

O segundo estudo publicado em 2010 foi conduzido pela pesquisadora Ana Cláudia Ferrari Rúbio, "Ensino de Língua Estrangeira e Inclusão - Percepções de alunos com surdez ou deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares" (UFSCar, 2010). A pesquisa avalia a trajetória de oito alunos surdos numa escola pública no interior do Estado de São Paulo, enfatizando o modo com que estes alunos interagiam em sala de aula, como entendiam a aprendizagem de LI e finalmente como seus professores estavam implementando o conceito de inclusão em sua prática.

A pesquisa foi realizada pro meio de observações em sala de aula, questionários e entrevistas respondidas pelos alunos surdos e seus professores e pela análise de alguns desenhos dos alunos surdos.

A seguir, apresentamos um quadro com o perfil destes alunos:

Quadro 5 – Perfil dos alunos surdos em Rúbio (2010)

Aluno/a	Idade	Série	LIBRAS	Port.	Leitura L.	Professor/a
Isabela	35	3º EM	Fluente	Bom	Muito Bom	Sonia
Carla	19	3º EM	Fluente	Bom	Bom	Renato
Ângela	19	7ªEF	Boa Fluência	Regular	Muito Bom	Elisabete
Poliana	16	8ªEF	Não	Não tem	Muito Bom	Elisabete
Amanda	16	6ªEF	Fluente	Pouco	Pouca	Letícia
Bicanca	13	5ªEF	Boa Fluência	Bom	Muito Bom	Letícia
Peter	12	6ªEF	Pouca	Muito Bom	-	Helena
Gabriela	16	1º EM	Não	Não tem	Pouca	Paula

Fonte: RUBIO (2010)

Além dos professores citados no quadro 6, os alunos contavam com o apoio de uma professora na sala de recursos do colégio, a professora Denise, que era graduada em Pedagogia com habilitação especial na área de deficiência em áudio-comunicação. Além de oferecer suporte pedagógico aos alunos surdos, a professora atuava como conselheira deles, já que muitas das famílias não possuíam conhecimento em LIBRAS e não conseguiam manter uma conversa mais complexa com seus filhos surdos, como, por exemplo, educação sexual. Além de Denise, somente o professor Renato possuía conhecimento em LIBRAS, o que facilitava sua interação em sala com os alunos surdos. Nenhum dos professores mencionados acima possuía algum treinamento específico voltado para a prática de ensino de LI para surdos.

A seguir, apresentamos uma síntese dos resultados da análise de Rúbio (2010) organizada a partir de diferentes tópicos sugeridos pela autora:

"Afinidade com a disciplina"

A primeira pergunta feita aos alunos surdos em um dos questionários aplicados teve relação com o seu grau de engajamento e afinidade com a disciplina de LI. Numa escala, os alunos deveriam responder se gostavam ou não da disciplina. As opções eram as seguintes:

"sim", "mais ou menos" e "não". Dois dos respondentes afirmaram gostar da disciplina, os sete demais respondentes escolheram a segunda opção, "mais ou menos". Como não foi realizada nenhuma pergunta aberta para complemento desta questão, não foi possível identificar o porquê das respostas, que características das aulas estavam atreladas a maior ou menor afinidade com a disciplina e etc. A autora, no entanto, revelou, a partir de outra pergunta feita aos alunos, que cerca de 70% deles não utilizava os conhecimentos adquiridos em sala, o que pode ser um indicador do porquê de esses alunos gostarem "mais ou menos" das aulas de LI.

“Sobre as atividades de LI em sala”

Rúbio aponta que, como nos trabalhos descritos anteriormente, a abordagem predominante na prática dos professores entrevistados era a tradicional, ou seja, baseada quase que exclusivamente na leitura, interpretação e tradução de textos e da realização de exercícios gramaticais. Entretanto, a autora aponta em suas descrições alguns momentos em que tal prática foi interrompida, abrindo espaço a práticas orais/auditivas:

> Em uma das aulas para a 5a. série, ela [professora Letícia] trouxe como atividade uma história (*Gold locks and the three bears*) narrada em ritmo de *blues* em CD. Ao ouvir a história, todos os alunos seguiam na apostila os versos e repetiam batendo palmas e se divertindo com o ritmo. Durante a atividade, a professora sugere à Bianca que coloque sua mão sobre o rádio para sentir a vibração da música. Entretanto, como a aluna tem perda parcial da audição e consegue ouvir um pouco, ela nega a sugestão e também participa da tarefa batendo palmas e dançando. A professora confessa gostar de trabalhar com música na 5ª série, pois acha apropriado o exercício lúdico para essa faixa etária. Bianca aprova a atividade “divertida” e diz gostar das aulas de inglês pela variedade das tarefas. (RÚBIO, 2010, p. 82)

> Para variar as atividades e praticar a pronúncia, a professora (Elisabete) estimula os alunos a lerem em voz alta, bem como a falarem em inglês as respostas da interpretação do texto. Mais uma vez, a aluna com surdez fica alheia às atividades na aula, e, consequentemente, excluída do contexto de ensino.(RÚBIO. 2010, p. 85)

Como é possível observar a partir dos excertos, alguns dos professores apresentaram em seu repertório didático atividades que contemplavam habilidades de áudio-compreensão. No caso da professora Letícia, a atividade foi bem recebida por pelos alunos

ouvintes e por Bianca, a aluna surda. É necessário ressaltar, contudo, que Bianca possuía um grau de surdez moderada e, a partir de seus resquícios de audição, pôde participar ativamente das aulas planejadas, o que não aconteceu com Ângela e Poliana, com grau de surdez profunda, o que impossibilitou que pudessem participar completamente das atividades propostas.

Esses dois excertos ilustram um dos dilemas que os professores de LE têm de enfrentar em sua prática: o uso ou não de atividades de áudio-compreensão. Por um lado, podemos entender que o material utilizado pelo professor em sala pode exigir que faça uso desses recursos. Isso é reforçado pelas diretrizes oficiais nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (vide PCNs, OCEMs) que parecem também contemplar tais atividades. Finalmente, a não realização dessas atividades pode ser prejudicial à aprendizagem dos alunos ouvintes. Em contrapartida, sua realização sem nenhuma adaptação ao público surdo pode ser também prejudicar sua aprendizagem, além de conduzi-los a uma posição marginal, excludente, como demonstrou o último excerto.

"Adaptação Didática"

Em relação à adaptação didática, Rúbio (2010) ressalta, a partir de suas observações em sala, que foram poucos os momentos em que testemunhou adaptação pelos professores de suas atividades às necessidades dos alunos surdos. Entre as exceções, citou a prática das professoras Letícia e Helena, como demonstra o trecho a seguir:

> No que diz respeito ao grau de envolvimento dos professores com a questão do aluno S/DA [surdos e deficientes auditivos], talvez seja possível afirmar que, principalmente, as professoras Letícia e Helena apresentam características de um professor reflexivo (...) na medida em que refletem e se mostram mais flexíveis na questão de adaptação de atividades para os alunos S/DA com os quais trabalhavam. (RÚBIO, 2010, p. 87)

No que diz respeito às avaliações, a autora constatou que ambos os alunos surdos e ouvintes foram avaliados da mesma maneira, a partir de avaliações formais escritas (100%), trabalhos em grupo (85,7%), atividades em sala (85,7%) e pesquisa (57,1%). Essa prática parece indicar mais uma vez uma concepção errônea de que inclusão é sinônimo de acessibilidade e que para incluir basta trazer o aluno com NEE para dentro da sala de aula.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS ANALISADOS

A partir dos resultados apresentados nos referidos trabalhos, foi possível traçar algumas similaridades entre as práticas pesquisadas. No que diz respeito às práticas pedagógicas, podemos notar uma inclinação em direção a abordagens de tradução e interpretação de textos e exercícios gramaticais. Nesse aspecto, pode-se dizer que a presença dos alunos surdos nas salas de aula não implicou numa mudança significativa na didática dos professores envolvidos, os quais, como visto anteriormente, não adaptaram o conteúdo ministrado às necessidades desses alunos. Tal atitude pode estar atrelada às crenças e concepções desses profissionais em relação à educação inclusiva. Parece que a maioria dos professores retratados nas pesquisas entende o conceito de inclusão como sendo dar acesso à educação, sem considerar as necessidades de adaptação curricular.

Essa concepção, por sua vez, pode ser reflexo da formação desses profissionais. Segundo as referidas pesquisas, nenhum dos professores teve, em sua formação, um treinamento específico para lidar com a questão da inclusão de alunos surdos nas salas de aula regulares e, embora alguns tivessem participado de cursos de aperfeiçoamento sobre educação inclusiva, estes cursos parecem não refletir a realidade que encontram em sala de aula.

Assim, podemos dizer que essa área ainda carece de maior atenção, as políticas educacionais inclusivas, como apresentadas no capítulo anterior, propõem um ideal de inclusão em que a escola deve adaptar a sua estrutura física e prática pedagógica de modo a incluir o aluno com NEE no contexto regular. Entretanto, essas políticas falham ao dar subsídios às escolas e educadores de como proceder nas mais diversas disciplinas. A função de pensar as políticas pedagógicas de ensino para alunos com NEE ficam a cargo dos atores envolvidos no contexto de ensino de cada escola, em especial, professores, diretores e pedagogos. De acordo com o referencial da ACP, o contexto da prática revela as reinterpretações de professores de inglês sobre a política de educação inclusiva. Deste modo, o significado de "inclusão" pode ser depreendido das práticas documentadas pelas etnografias aqui apresentadas. Essas etnografias demonstram o interesse dos professores, pedagogos e outros atores do contexto escolar em ampliarem os seus conhecimentos na área de modo subsidiar uma prática melhor e mais inclusiva. As mesmas etnografias também apresentam os obstáculos para a concretização destes objetivos. Observamos

nestes estudos que ainda são escassos os cursos específicos sobre pedagogias inclusivas, principalmente os na área de ensino de uma disciplina específica, como a de LE, para surdos, e que a formação acadêmica destes profissionais ainda não é suficiente para os auxiliar no campo da prática. Entretanto, nestes mesmos estudos, foi possível observar também uma iniciativa destes atores em conhecer e discutir novas práticas de ensino de LE para alunos surdos. Essas iniciativas, ainda que isoladas, têm potencial para (re)definir o que seriam as políticas de ensino de LE para o público surdo.

As experiências escolares e as vozes dos atores que vivenciam esta prática no seu dia-a-dia deveriam retroalimentar os demais contextos da política, ou seja, gerar novos textos e fazer parte do contexto de influência. Neste sentido é preciso encontrar mecanismos para que esse ciclo seja dinâmico, fazendo com que a prática destes atores sejam levadas em consideração no tecer no políticas oficias. No próximo capítulo, apresentamos reflexões mais aprofundadas sobre esse tema e tecemos relações com os contextos de análise apresentados anteriormente.

NOTAS CONCLUSIVAS E ENCAMINHAMENTOS

> "Sam Supalla certa vez nos contou uma história de sua infância retratando a sua amizade com uma vizinha ouvinte. Ele nasceu numa família de surdos, com vários irmãos mais velhos também surdos. E conforme ele passava a observar o mundo fora do seu círculo familiar, notou que sua vizinha parecia ter a mesma idade. Após alguns encontros acabaram se tornando amigos. Ela era uma excelente companheira de brincadeira, só havia um problema a "estranheza" dela. Sam não conseguia se comunicar com ela da mesma maneira que se comunicava com seus pais e irmãos. Ela apresentava uma dificuldade extrema para compreender o mais simples dos gestos. Depois de várias tentativas frustradas de tentar se comunicar com a garota, ele apenas indicava com as mãos as coisas que queria ou então arrastava a garota com ele caso quisesse ir a algum lugar. Ele se questionava sobre o tipo de problema que a amiga poderia ter, mas como eles desenvolveram uma maneira de interagir um com o outro, ele ficava satisfeito em poder acomodar as necessidades da garota sempre que possível.
>
> Certo dia, Sam se lembra vivamente, ele compreendeu o quão estranha era a sua amiga. Eles estavam brincando na casa dela quando de repente a mãe dela passou por eles e começou a mover os lábios. Como se fosse mágica, a garota colocou sua boneca em outro lugar. Sam ficou fascinado e quando voltou para casa foi correndo perguntar à mãe sobre que tipo de problema a vizinha tinha. A sua mãe lhe explicou que a garota era OUVINTE e que por conta disso não sabia SINALIZAR; ao invés disso ela e sua mãe FALAVAM, elas moviam os seus lábios para se comunicarem uma com a outra. Sam perguntou então se a vizinha e a família dela eram os únicos "daquele jeito". Sua mãe o explicou que não, na verdade, praticamente todas as demais pessoas se comunicavam como seus vizinhos. Eram eles que se comunicavam de forma diferente [...]". (PADDEN & HUMPHRIES, 1988, p. 14-15 – tradução livre nossa)

A citação acima, retirada do livro "Deaf in America – Voices from a Culture", ilustra o choque entre a cultura surda e a ouvinte através dos olhos de uma criança surda tentando

lidar com as “estranhezas” da sua colega que se comunicava com os lábios. O trecho retrata, em específico, as dificuldades de comunicação entre as duas comunidades. Essa sensação de “estranheza”, perpetuada há séculos, pode ser um dos reflexos do afastamento entre as duas comunidades e das poucas oportunidades de interação.

Durante os séculos XVIII e XIX, a ilha de Martha’s Vineyard (Massachussetts, EUA) foi cenário de uma verdadeira utopia surda – um lugar onde ser surdo não representava uma barreira ou limitação social. Por razões até hoje desconhecidas, a ilha fora habitada por uma população majoritariamente surda. Em função disso, a população local desenvolveu, no decorrer dos anos, uma língua de sinais própria, utilizada como o meio de comunicação principal na ilha. De fato, sinalizar era tão comum que era difícil para os residentes de Martha’s Vineyard distinguir os moradores surdos dos ouvintes (GROCE, 2005).

Com o passar dos anos, a diminuição da parcela surda da ilha e o crescimento do turismo fizeram com que os moradores da ilha enfrentassem os primeiros impactos da sua inabilidade de ouvir. Os surdos já não conseguiam se comunicar com todos os habitantes da ilha, a maioria dos empregos disponíveis já não era mais voltada para o público surdo e, o mais importante, a surdez passou a ser algo “anormal” na ilha.

A história de Martha’s Vineyard nos mostra que uma sociedade mais inclusiva é, de fato, possível. Contudo, sua realização depende do engajamento entre as pessoas – surdas e ouvintes – e o estabelecimento de uma forma de comunicação mais eficaz entre os dois grupos. Somente dessa forma, surdos e ouvintes deixarão de ser estranhos uns para os outros e aprender a conviver com as suas diferenças.

Ao analisarmos o histórico das políticas inclusivas no segundo capítulo, foi possível observar que elas, embora ainda relativamente recentes, buscam atingir esse ideal e vêm, aos poucos, progredindo nesse campo. Um dos sinais desse progresso no campo da surdez pode ser observado a partir do reconhecimento das línguas de sinais como línguas legítimas e oficiais, proporcionando aos surdos serem vistos como uma minoria linguística e não mais como um simples grupo de deficientes.

Esse reconhecimento trouxe algumas implicações diretas para o campo de ensino e, entre as mais importantes, senão a principal, está a oficialização do ensino na modalidade bilíngue, pelo decreto 5626/05. Este garante ao surdo o direito a ter um instrutor de LIBRAS e um intérprete LIBRAS-Português durante as aulas no contexto regular. As especificidades das aulas de língua estrangeira, no entanto, parecem não terem sido levadas em

consideração pelos escritos oficiais, tanto no campo das políticas inclusivas como nas diretrizes de ensino de língua estrangeira.

Como visto no capítulo quatro, a responsabilidade de lidar com a questão parece estar, exclusivamente, sob o controle de cada escola e mais especificamente dos professores e da administração escolar. Neste sentido, pode-se dizer que não há uma política específica para a educação de surdos em língua estrangeira. Nos casos estudados a partir das etnografias, verificou-se que a maioria dos profissionais inseridos nesses contextos adota abordagens de leitura instrumental em língua inglesa, como uma maneira de poder atender o público surdo e ouvinte na sala. Os professores, portanto, buscam criar condições de igualdade entre os alunos, não se concentrando, por exemplo, no desenvolvimento da oralidade, que poderia resultar na discriminação dos alunos surdos.

Cabem perguntas, porém, se essa seria, de fato, a melhor escolha dentro do contexto de ensino regular inclusivo. Será que esse modelo de aula realmente permite aos alunos surdos e ouvintes terem as mesmas oportunidades de aprendizagem? No texto introdutório a este trabalho, apresentamos alguns dados da Fundação Mundial dos Surdos (WFD, 2009) e outros estudiosos da área os quais sugerem haver maiores dificuldades pelos surdos no processo de alfabetização na língua oral (o Português, no nosso caso) por esta ser uma língua baseada em sons, cujo acesso é impossibilitado aos alunos. Neste sentido o ensino de uma nova língua para o aluno surdo exige que o educador leve esta questão em consideração no processo pedagógico. Estas adaptações não foram identificadas nos trabalhos selecionados, o que nos sugere que a área ainda carece de maior explicitação de abordagens de ensino.

Ainda na análise das políticas inclusivas, o parecer do CNE/CEB 2007 nos deixou uma lacuna e, indiretamente, pode apontar um novo caminho no campo da pedagogia de língua estrangeira para surdos no Brasil. Como marcamos anteriormente, o parecer deixa claro que a parte diversificada do currículo poderia, dentro do paradigma inclusivo, ser ministrada num segundo ambiente escolar especializado. Nessas condições, o aluno surdo poderia ser encaminhado, nos contraturnos, para uma instituição bilíngue e/ou especializada em surdez, na qual poderia aprender a terceira língua com outros alunos surdos, num ambiente com professores especializados no assunto. Vale ressaltar a indicação, ainda na introdução do texto, de alguns estudos no Brasil dedicados a estudar métodos de ensino de LI para surdos,

os quais, não diferentemente das etnografias apresentadas no quarto capítulo, também parecem enfocar uma abordagem de cunho instrumental.

Pessoalmente, acreditamos que outras possibilidades podem (e deveriam) ser exploradas. Ambos os textos dos PCN para línguas estrangeiras e as OCEM enfatizam que o ensino de LE na escola regular deve perpassar as quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral. Obviamente que o foco nas habilidades de compreensão e produção oral para os surdos vai contra a proposta do ensino bilíngue além de remeter a uma abordagem oralista.

Qual seria, desse modo, uma abordagem compatível às NEE do surdo? Entre as possibilidades, uma estaria no ensino de LE oral aliado ao ensino de uma LE de sinais equivalente.

Em 2012, tivemos a oportunidade de visitar a Universidade de Gallaudet (http://www.gallaudet.edu/), uma das únicas universidades no mundo voltada ao público surdo. Na universidade, localizada em Washington DC, nos EUA, todas as disciplinas são ministradas na língua de sinais norte-americana - American Sign Language (ASL). A estrutura de universidade foi planejada para melhor atender o público surdo. Todos os ambientes são muito bem iluminados e amplos para facilitar que os alunos possam enxergar melhor e, por consequência, ter menores dificuldades de comunicação entre si.

A Universidade de Gallaudet é considerada, hoje, uma das maiores referências em cultura e educação surda no mundo. E em vista de seu *status*, procuramos saber como as aulas de línguas estrangeiras eram ministradas naquela universidade. Numa conversa informal com um dos professores do departamento de línguas estrangeiras, professor Mark S. Weinberg, ele revelou que o modo com que o ensino LE se dá passou por várias reformas em Gallaudet.

Em primeiro lugar, quando a universidade foi fundada, objetivava-se oferecer aos alunos surdos as mesmas disciplinas que os currículos das universidades ouvintes regulares ofereciam aos seus alunos, estando as línguas estrangeiras inseridas nesse currículo.

Durante muito tempo, as aulas de LE não tinham muito público. Segundo o professor, a maioria dos alunos não se interessava pelas disciplinas por acharem-nas difíceis e/ou desnecessárias. Além disso, poucos seguiam adiante nos módulos subsequentes.

Em termos de metodologia, as disciplinas, assim como alguns dos trabalhos apontados na introdução, tinham um foco maior nas habilidades de escrita e leitura. Ainda

assim, algumas disciplinas de língua eram ofertadas com o foco na oralização, ou seja, os alunos deveriam aprender a utilizar a língua foco na forma escrita e também oralizá-la, por meio de exercícios com base em terapia de fala.

A partir dos anos 90, contudo, o Departamento de Línguas Estrangeiras resolveu adotar nova estratégia e passou a ofertar cursos de idiomas orais que incluíam, também, o ensino de línguas de sinais de alguns dos países que utilizavam a língua foco. Por exemplo, hoje os alunos da universidade que querem aprender Espanhol também aprenderão a língua de sinais mexicana. A iniciativa tem chamado atenção de mais alunos e contribuído positivamente para que esses se sintam mais interessados em progredir com a aprendizagem destas línguas.

Diante disso, que língua de sinais o surdo brasileiro deveria aprender junto à(s) disciplina(s) de LE?

As línguas de sinais se desenvolveram paralelamente às línguas orais;, nesse sentido, se vinculam aos países em que são utilizadas e não necessariamente à suas línguas oficiais. Cada país e/ou região possui sua língua de sinais, com isso, a decisão sobre qual adotar é complexa e política, uma vez que implica não somente na subscrição ao conteúdo linguístico do idioma, mas também ao seu conteúdo cultural. Além disso, é preciso pensar também nos impactos e benefícios da escolha.

Para o ensino específico de Inglês, sugerimos uma destas duas línguas de sinais: a ASL (American Sign Language) ou o ISL (International Sign), anteriormente conhecido como "Gestuno".

Assim como o Inglês, a ASL é uma das línguas mais faladas no mundo, a mais sinalizada ao redor no globo tornando-se, por esse motivo, referência no campo das línguas de sinais. Por ser considerada uma das línguas de sinais mais completas em termos de vocabulário, vários dos seus sinais são incorporados por outras línguas de sinais. Nesses termos, a ASL acabou assumindo um *status* de Língua Franca entre as línguas de sinais já existentes, transformando-se em uma ferramenta para comunicação entre usuários de diferentes línguas de sinais no mundo (SCHAUFELE, 2002).

A língua de Sinais Internacional (numa tradução livre para ao ISL) é o *Esperanto* das línguas de sinais, tendo sido desenvolvida na década de 1970 pela Federação Mundial dos Surdos (WFD) com o objetivo de potencializar a comunicação internacional entre a população surda. O comitê da WFD criador do ISL estudou diferentes línguas de sinais e, a

partir delas, desenvolveu uma nova língua composta por cerca de 1500 sinais (WFD, online). Hoje, o ISL é considerado a língua oficial em eventos surdos no mundo, desde os congressos internacionais sobre a surdez às surdo-olimpíadas.

Independentemente da escolha entre uma ou outra língua, a aprendizagem de uma língua de sinais internacional parece ser uma proposta essencial para o surdo no século XXI. A proposta, como já mencionado, não somente contribuiria para elevar o interesse dos alunos surdos na aprendizagem das LE como também contribuiria para o fortalecimento, a nível internacional, da comunidade e da cultura surda.

No ano passado, o tema da semana internacional do surdo (de 24 a 30 de Setembro), semana instituída pela WFD para disseminar a causa surda no mundo, foi o "bilinguismo em sinais como um direito humano". Para a WFD e organizações associadas, o bilinguismo em sinais possibilita ao surdo o acesso a novas culturas, novas formas de se enxergar o mundo em que vivem. Esse entendimento da importância de uma LE vai ao encontro dos objetivos propostos nas diretrizes de ensino de línguas:

> (A aprendizagem de Língua Estrangeira é) uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.(PCN – Língua Estrangeira, 1998)

Embora, a princípio, a proposta possa parecer utópica, já vem, de certo modo, sendo concretizada no Brasil. Várias organizações surdas, hoje, como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), por exemplo, já oferecem os cursos de ASL de forma regular, o que pode indicar uma sincronia com a proposta do "bilinguismo em sinais", defendida pela WFD. Contudo, para que a proposta pudesse ser viável em nível nacional como um complemento do ensino de LE para surdos, talvez fosse necessária uma aliança entre as escolas, universidades e instituições que ofereceriam esse serviço e as organizações nacionais e internacionais como a FENEIS e a WFD que tenham interesse em disseminar esse conhecimento à população surda no Brasil.

Esta é apenas uma das possíveis abordagens à problemática apresentada neste estudo, o qual tentou compreender como as políticas educacionais inclusivas influenciavam o ensino de LE nos contextos regulares no Brasil. Compreendemos, com o auxílio da ACP, que tais políticas se ligam a um movimento mundial de inclusão e igualdade social e se materializam em textos políticos que explicitamente defendem uma educação de qualidade a todos, independentemente de suas características e NEE específicas.

As políticas escritas foram redigidas de forma mais geral, deixando algumas lacunas no que diz respeito à implementação das ações inclusivas em sala de aula. No caso do ensino de LE para surdos, questões do como lidar com a diversidade cultural e linguística dentro de sala não são explicitadas, fazendo com que o professor e os responsáveis pela administração escolar tenham de preencher essas lacunas, o que, ao mesmo tempo em que se apresenta como um desafio para os agentes envolvidos com a prática de ensino pode ser também se configurar como uma oportunidade para inovação e reflexão sobre políticas e pedagogias de ensino em contextos de inclusão.

A análise das experiências de ensino de inglês para surdos no contexto regular nos revelou que os professores tendem a fazer uso de metodologias mais tradicionais de ensino de línguas, gramática-tradução e inglês instrumental, com o objetivo de trabalhar com os surdos da mesma forma que trabalham com os alunos ouvintes, não fazendo distinção entre os dois grupos. Essas práticas trazem implicações para a sala de aula como, por exemplo, a não realização de alguns tipos de exercícios, como os de compreensão e produção oral, previstos nas diretrizes para o ensino de LEs.

A partir deste ponto, é necessário fazer uma reflexão sobre o percurso das políticas. A ACP propõe haver um intercruzamento não linear entre as arenas dos ciclos das políticas, gerando uma reconfiguração das políticas. Obviamente, temos uma grande lacuna dentro das políticas de ensino de LE para surdos, visto que os textos que fazem referência ao ensino de LE não reconhecem a questão do surdo na sala de aula de LE e as políticas educacionais inclusivas nada mencionam sobre o tema. O contexto de produção destes textos aparentemente não identifica esse problema, que aflige diversos atores no campo da prática. Nesse sentido, como o contexto da prática poderá influenciar a produção de novos textos que deixem mais visível a questão do aluno surdo na escola regular? Seria essa uma função dos representantes legais? Da secretaria de educação? Das associações e federações

dos surdos? Da academia? Encerramos essa etapa da pesquisa deixando esse questionamento aos leitores.

Aproveitamos este espaço para também salientar a importância de dar continuidade aos estudos neste campo. Por se tratar de uma área relativamente recente na LA, novas pesquisas podem (e devem) ser realizadas para que possamos ter outras perspectivas sobre o problema o qual, por parecer pequeno dentro do escopo do tema inclusão escolar, acaba muitas vezes sendo negligenciado. Encerramos essas notas conclusivas sugerindo aos prospectivos pesquisadores algumas temáticas em que poderiam se debruçar em estudos futuros:

Quadro 6 – Tópicos para futuros estudos na área de ensino de LE para surdos

Educação e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras	Estudos linguísticos
- Metodologias de ensino de LE para surdos; - O bilinguismo em sinais no Brasil; - ASL como Língua Franca de Sinais para usuários de outras línguas de sinais; - O ensino de Inglês como LE no ensino bilíngue para surdos; - Análise dos programas e ementas de cursos de formação de professores de LE: Como estes currículos tratam da questão da educação de surdos?	- A influência da LIBRAS e o Português na produção escrita em língua inglesa de alunos surdos; - Sign-Writing como apoio para o ensino de LE para surdos; - Produção de uma língua de sinais universal: análise da Língua de Sinais Internacional; - Estudo comparativo entre a LIBRAS e a ASL.

Fonte: próprio autor

Espero que este texto possa, de algum modo, ter contribuído com as discussões sobre o tema de ensino de inglês para surdos e desperte a curiosidade de outros pesquisadores para essa área que, como dito anteriormente, precisa ser mais explorada. Aproveito este espaço para compartilhar com os possíveis colegas pesquisadores o meu endereço de email: leonardonevescorrea@gmail.com

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na Formação de Professores:** Percepções de Alunos e da Professora. 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BALL, S.J. **Educational reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BALL, S.J. Palestra: **Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493> Acesso em 20/10/2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

BATALHA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos en Humanidades,** v. 2009, p. 77-90, 2009.

BAYER, Mariana Ferreira. **O Programa PDE Escola**: uma análise da sua implementação em Guarapuava - PR. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto No 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Paulo V. **Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal.** Lisboa: Surd'Universo, 2007.

COCHRAN, M. The International handbook of childcare policies and programs. Westport; London: Greenwood Press, 1993. Apud BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo de políticas sociais. In: ABRANCHES, S. et al. **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CORBITT, B. Implementing policy for homeless kids in schools: reassessing the micro and macro levels in the policy debate in Australia. Journal of Education Policy, London, v. 12, n. 3, p. 165-176, 1997. Apud: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006.

COSTA, J.P.B. **A Educação do Surdo Ontem e Hoje:** Posição, Sujeito e Identidade. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

DA SILVA, Maria Odete Emygdio. **Da exclusão à inclusão:** concepções e práticas. Revista Lusófona de Educação, Número 13. Lisboa, 2009, pp. 135-153.

FERNANDES, S. M. M. A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993. In: FERNANDES, E. M.; GLAT, Rosana . **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**. Inclusão (Brasília), Brasília- MEC, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

FERNANDES, E. M. ; GLAT, Rosana **. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva.** Inclusão (Brasília), Brasília- MEC, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995

GROCE, N.E. **Everyone here spoke sign language:** hereditary deafness on Martha's Vineyard, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 2005

JANKOWSKI, K.A., **Deaf Empowerment:** Emergence, Struggle, and Rhetoric. Gallaudet University Press. 2002.

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998 .

LASSWELL, H. The Policy Orientation. In LERNER, D; LASSWELL, H (orgs). **The Policy Sciences:** recent development in scop and method. California, Stanford University Press, 1951, p 3-15.

LINDBLOM, Charles E. **The Science of Muddling Through**, Public Administration Review 19: 78-88. 1959.

LINDBLOM, Charles E. **Still Muddling, Not Yet Through**, Public Administation Review 39: 517-526. 1979.

LOONEY, A. Curriculum as policy: some implications of contemporary policy studies for the analysis of curriculum policy, with particular reference to post-primary curriculum policy in the Republic of Ire- land. **The Curriculum Journal,** London, v. 12, n. 2, p. 149-162, 2001. Apud: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de ru- mos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Apud: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006. MENDES, Enicéia Gonçalves . A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.

MAINARDES; FERRIERA & TELLO. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003

MOURA, S. M. **A Educação Especial nos anos 70**, Simone M. de Moura, Disciplina de Educação para inclusão, 05 de Junho de 2009.

MULLER, P. **Les politiques publiques**. Paris, PUF, 1990. Apud BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

OLIVEIRA, D. F.A. "**Professor, tem alguém ficando para trás!" As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.** Dissertação de Mestrado – UnB, Brasília – DF, 2007

OLIVEIRA, M. A. M. Educação Especial em uma Escola Municipal de Belo Horizonte: inclusão ou exclusão? In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. **Anais** do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória, 2009

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: Terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000. IN: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

PADDEN, C &HUMPHRIES, T. **Deaf in America: Voices from a Culture**, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

PAULSON, R. G. Mapping Knowledge perspectives in studies of educational change. In: COOKSON, P.W.; SCHNEIDER, B. (eds.). Transforming Schools: trents, dilemmas and prospects. New York: Garland, 1995. Apud BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221 p.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde,** 2011. p.173-180 .

RUBIO, A.C.F. **ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO** - Percepções de alunos com surdez ou deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares. Dissertação de Mestrado – São Carlos: UFSCar, 2010;

SACKS, O. **Vendo Vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990

SCHAUFELE, S. Sum: Lingua Franca in Sign Languages. **LinguistList 13.258.** 30 de Jan de 2002. (Disponível em: <http://www.web07.yogote.net/Recursos/Links/I_S_L/Informacion_varia/Foro.htm> acesso: Mai, 2013).

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. De Leonardo Secchi. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 133p.

SILVA, C.M.O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professores e alunos**.** Dissertação de Mestrado – Brasília DF, UnB, 2005;

SIMON, H. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SIMON, H. **Administrative Behavior (3rd ed.),** New York: The Free Press, 1976

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n°16, p.20-45, jul/dez 2006.

STOKOE, W.C. **Sign language structure.** Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978

TAYLOR, S. Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences. Discourse: studies in the politics of education, v.18, n.1, p23-35, 1997 apud BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

VICTOR, C.F.S. **A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos:** o estudo de caso de um professor de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. UFG – Goiânia – GO, 2010.

VIDOVICH, L. Quality policy in Australian higher education of the 1990s: university perspectives. Journal of Education Policy, London, v. 14, n. 6, p. 567-586, 1999. Apud:

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006.

VIDOVICH, L. Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002. Apud: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006.

VIDOVICH, L.; O'DONOGHUE, T. Global-local dynamics of curriculum policy development: a case-study from Singapore. The Curriculum Journal, London, v. 14, n. 3, p. 351-370, 2003. Apud: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006

WALFORD, G. A policy adventure: sponsored grant-maintained schools. Educational Studies, Oxford, v. 26, n. 2, p. 243-262, 2000. Apud: MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006

WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **Deaf people and Human Rights,** Helsinki, Finlândia, 2009. Disponível em: <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf> Acesso em 30 nov. 2012.

ANEXOS

ANEXO A

DECRETO 5.625/05 Sobre a Libras

Presidência da República Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.
Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1o Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II
DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III
DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1o Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6o A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1o A formação do instrutor de Libraspode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7o Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2o A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8o O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7o, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1o O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2o A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3o O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9o A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2o O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste

artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1o O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3o As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4o O disposto no § 2o deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1o Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como

meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII
DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1o O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3o da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII
DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1o As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA *Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

Fonte:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

ANEXO B

Parecer CNE/CEB 6/2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial **UF:** DF
I – RELATÓRIO
O presente parecer decorre de consulta à Câmara de Educação Básica, enviada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, por meio de Nota Técnica do Departamento de Política de Educação Especial, na qual, baseando-se na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/96), no Parecer CNE/CEB no 17/2001, na Resolução CNE/CEB no 2/2001, na Lei no 10.436/2002 e no Decreto no 5.626/2005, chega à conclusão de que
"... o atendimento educacional especializado constitui-se parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns".
Para tanto, evoca a LDB que, no seu artigo 26, determina:
"os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".
Com isso, a SEESP/MEC submete a referida Nota Técnica ao CNE para "confirmação ou não desse entendimento".
Apreciação
Duas questões iniciais merecem destaque na presente análise: o sentido dado ao termo *atendimento educacional especializado* e o sentido de *complementação* à base nacional comum, encontrado nas normas relativas à Educação Especial.
Tal como assevera a Nota Técnica, a Constituição Federal assegura o direito de todos à educação (art. 205) e estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por, dentre outras coisas, o "*atendimento educacional especializado* aos portadores de deficiência,

ASSUNTO: Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo.
RELATOR: Regina Vinhaes Gracindo
PROCESSO N.o: 23001.000048/2006-15

PARECER CNE/CEB No: 6/2007	**COLEGIADO : CEB**	**APROVADO EM: 1o/2/2007**

preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 208) (grifo nosso), mas não indica, que este atendimento será feito de forma "complementar à base nacional comum", como descrito na referida Nota.
Acenando para este direito, constitucionalmente estabelecido, a Nota Técnica enumera Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres que o reafirmam, destacando, de cada um deles, aspectos que julga darem embasamento à sua conclusão/entendimento: de que *o atendimento educacional especializado* constitui-se parte diversificada do currículo.
Da LDB, evoca o artigo 58, no qual a Educação Especial caracteriza-se como modalidade de educação escolar e se organiza de modo a disponibilizar os recursos e *serviços de apoio pedagógico especializado*. Vale aqui complementar que, além disso, o referido artigo estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino",

havendo "quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" e que esse atendimento "será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Sustentando-se na Resolução CNE/CEB no 2/2001, que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação Especial na Educação Básica, a Nota indica que "*o atendimento educacional especializado em salas de recursos* constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que *suplementa*, no caso dos alunos com superdotação/altas habilidades e *complementa*, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência e dos alunos com dificuldades de comunicação diferenciadas dos demais colegas" (grifos nossos).

Vale notar, no entanto, que a referida resolução se refere às salas de recursos, no inciso V do art 8o, como **uma** das formas de organização, nas quais "o professor especializado em Educação Especial realize a *complementação* ou *suplementação* curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos" (grifos nossos).

Nessa mesma direção, buscando apoio para sua tese, no Parecer CNE/CEB no 17/2001 que dá fundamento à Resolução CNE/CEB no 2/2001, a Nota Técnica lembra que:

"o serviço de apoio pedagógico é compreendido como 'serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando', que poderão ocorrer nas classes comuns e em salas de recursos".

Importante destacar que este Parecer, ao classificar Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, explicita o entendimento de que ela se configura como

"um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns".

Com o objetivo de esclarecer as acepções dadas aos termos *apoiar, complementar, suplementar e substituir,* utilizadas na sua análise, em nota de rodapé, o parecer indica que:

"apoiar: significa "prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns como em salas de recursos"; complementar: significa agir no sentido de "completar o currículo para dar acesso à base nacional comum"; suplementar: compreende o sentido de "ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum"; e substituir: como ato de "colocar em lugar de".

Os três primeiros referem-se ao atendimento desenvolvido em "serviços educacionais comuns" e o último ao "atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar". Nessa linha de raciocínio, fugiria à base nacional comum, *stricto sensu*, somente as atividades *suplementares e as substitutivas.*

Vale destacar que o Parecer CNE/CEB no 17/2001 e a LDB utilizam o termo *complementação* de formas distintas: o primeiro sugere formas de dar condições ao acesso *à base nacional comum* e, a segunda, dá ao termo sentido de algo diferente à base nacional comum, podendo ser compreendido como uma *parte diversificada do currículo*. Além disso, não parece clara a definição de *atendimento educacional especializado*, que, por vezes engloba todas as atividades desenvolvidas na Educação Especial e, por outras, o classifica como atividades específicas desenvolvidas em determinados locais, tal como o que ocorre nas salas de recursos.

Parece, no entanto, que a Nota Técnica deseja restringir-se ao *atendimento especializado* que ocorre nas *salas de recursos.*

Esta falta de unidade nas terminologias utilizadas nos documentos norteadores da educação nacional, enseja, muitas vezes, diferentes interpretações, o que aparentemente motivou a Nota Técnica em questão. Nesse sentido, parece ser importante chamar à discussão três considerações que podem dar sentido educacional e político à questão apresentada: 1) o sentido da organização curricular, expresso em duas partes complementares (base nacional comum e parte diversificada) e as implicações desta forma de organização para o Sistema Nacional de Educação; 2) o entendimento da diferença ou aproximação existente entre o forma *especializada* com que a Educação Especial deve ser desenvolvida e o sentido de *parte diversificada do*

currículo; 3) a flexibilidade oferecida pela LDB para a organização do currículo da Educação Básica.

Quanto à organização curricular da educação básica, a LDB (art. 26) estabelece que:

"os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Nesse contexto, indica a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, lembrando que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, especialmente das matrizes indígena, africana e européia; das artes, como componentes curriculares que promovem o desenvolvimento cultural dos alunos; da Educação Física e, recentemente, por força da Resolução do CNE/CEB no 4/2006, da

Filosofia e da Sociologia. Quanto à parte diversificada do currículo, a LDB fala apenas da obrigatoriedade, a partir da quinta série, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna.

Ao determinar estas duas facetas da organização curricular, o legislador certamente levou em consideração a diversidade cultural de um país continental como o Brasil, dando espaço às peculiaridades regionais e locais, sem, contudo, esquecer a existência de um Sistema Nacional de Educação que, mesmo com a autonomia dos entes federados, necessita garantir um amálgama que alicerce culturalmente a nação brasileira.

Ao se tratar especificamente da Educação Especial, percebe-se que, desde o início do capítulo que lhe dá direção, a LDB enfatiza a característica especial dessa modalidade de educação escolar. Assim, prevê mecanismos e serviços especializados para o atendimento dessa clientela, seja ele feito em classes comuns da escola regular, seja ele feito em classes, escolas ou serviços especializados. Para tanto, indica (art. 59) que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, bem como a redução do tempo de conclusão para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e, da mesma forma, para aqueles incumbidos de integração dos educandos nas classes comuns; Educação Especial para o trabalho; e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Salvo engano, parece que a Nota Técnica vem no sentido de reforçar a necessidade de se compreender a especificidade do trabalho desenvolvido com os portadores de necessidades educacionais especiais, com destaque àquelas desenvolvidas em salas de recursos. O que se quer aqui destacar é que por ser especial, diferente, especializada, a oferta da Educação Especial, em sua plenitude, envolve componentes curriculares de ambas as dimensões: base nacional comum e parte diversificada. A especificidade, dessa forma, não dispensa a universalidade das políticas educacionais para essa modalidade de educação escolar.

A LDB, como nunca antes previsto, estabelece uma organização curricular flexível (art. 23) dando a oportunidade para que os sistemas de ensino organizem a Educação Básica

"...em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".

Com isso,

"a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais". Pode também, ter um calendário escolar que seja adequado "às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei".

A especificidade requerida pela Educação Especial, determinada, inclusive na Lei no 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao esclarecer (art. 2o.) que"a criança e

o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado", não se distancia de uma importante reflexão da Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, que destaca:

"os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões...", oferecendo "uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos".

Dessa forma,

"cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global[1]".

Surge, então, a importância do projeto político-pedagógico da escola, construído coletivamente, garantindo que todos possam se desenvolver como cidadãos, mesmo que com tempos, estratégias e regimes diferenciados. E para melhor compreender a inserção das atividades da Educação Especial no projeto político-pedagógico da escola, vale retomar a citada Declaração, ao indicar que

"... os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente".

As reflexões apontadas sinalizam para a inclusão de todos no processo educacional, como direito de cidadania. Assim, o Parecer CNE/CEB no17/2001 é enfático ao dizer que

"a forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade" e "operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos".

Ao tratar do âmbito pedagógico, o referido parecer encaminha o processo de inclusão ao demonstrar que o currículo,

"em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos".

No âmbito administrativo, corroborando a idéia aqui apresentada, de que o currículo de Educação Especial deve guardar unidade com o currículo das escolas regulares, mas que pode apresentar singularidades, o parecer indica que no âmbito administrativo, deve-se garantir a *acessibilidade aos conteúdos curriculares*, onde sua operacionalização compreenda que "os desafios propostos visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da Educação Especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel da educação como processo educativo do aluno e apontando para o novo "fazer pedagógico."

O Parecer em tela discrimina os diversos serviços de apoio pedagógico que podem ser desenvolvidos, dentro e fora da escola. São eles: a) serviços em *classes comuns*; b) atividades em *salas de recursos* que suplementam (no caso dos superdotados) e complementam (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em *classes comuns;* c) *serviços de itinerância*; d) *professores-intérpretes*; e) *classe hospitalar;* e f) *ambiente domiciliar*. O destaque aqui se deve no sentido de identificar as atividades das salas de recursos, objeto central da Nota Técnica, dentro do contexto mais amplo das demais atividades da Educação Especial.

Na medida em que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial,

"o currículo a ser desenvolvido é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional" e que somente *"em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida".*
Este currículo funcional
"tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distingue-se pelo caráter pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1o, 2o, 3o e 4o do artigo 26 e no artigo 32 da LDB e pelas adaptações curriculares muito significativas".
Cumpre destacar que a Educação Especial pode ter sua prática comprometida enquanto possuir termos utilizados, em seus documentos normativos, de formas tão diversas como os aqui identificados: *atendimento especializado*, ora identificando todas as atividades desenvolvidas na Educação Especial, ora focalizando aquelas que se desenvolvem nas salas de recurso, e *complementação* que, para uns, indica a possibilidade de acesso à base comum curricular e, para outros, sinaliza para conteúdos curriculares da parte diversificada do currículo.
Estas considerações buscam demonstrar, sobretudo, que as atividades/componentes curriculares da Educação Especial devem ter como referência a base nacional comum do currículo da Educação Básica e serão desenvolvidas, dadas as singularidades de seus estudantes, de forma flexível, tal como a LDB prevê. Com isso, o entendimento sobre a *forma especializada* como se desenvolvem essas atividades, não as endereça, a priori, para a partediversificada do currículo. Na parte diversificada do currículo estarão apenas aquelas atividades que são demandadas pela clientela da Educação Especial e que fogem ao estabelecido na base nacional comum.

II – VOTO DA RELATORA

Com o entendimento de que a educação de qualquer nível ou modalidade de ensino é um direito e que, nesse sentido, a inclusão de todos os cidadãos no processo educacional é um imperativo republicano, e considerando que a Educação Especial

a) é uma modalidade de educação escolar e, portanto, insere-se na base nacional comum das etapas da Educação Básica;
b) organiza a base nacional comum, freqüentemente, em tempos, espaços e com metodologias diferenciados aos estabelecidos para a escola regular;
c) necessita, em muitos momentos, desenvolver conteúdos/atividades curriculares diferenciados da base nacional comum estabelecida para a educação regular, Pode-se compreender que tanto parte do *currículo funcional* poderia se configurar

como *parte diversificada* do currículo, como também assim poderiam se enquadrar as *atividades especializadas* que visam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que extrapolam o estabelecido na base nacional comum, e que podem ser demandadas por sistemas, escolas e estudantes. Cabe frisar que os componentes curriculares da parte diversificada seriam apenas aqueles altamente significativos para a clientela e que, independentemente de onde se realizam, extrapolam a possibilidade de organização pedagógica diferenciada da base nacional comum.
Destaque-se a importância de, tanto a base nacional comum como a parte diversificada do currículo da Educação Especial, estarem consignados no projeto político-pedagógico escolar elaborado de forma coletiva por todos os segmentos que compõem a escola e pela comunidade local. Assim, todas as atividades se desvelarão numa organização curricular flexível, identificando aquelas que, evidentemente, extrapolam a base nacional comum e que, por isso, se constituiriam como *parte diversificada* do currículo.
É o parecer que submetemos à Câmara de Educação Básica.
Brasília(DF), 1o de fevereiro de 2007. Conselheira Regina Vinhaes Gracindo - Relatora

II – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 1o de fevereiro de 2007.

Conselheiro Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente Conselheira Maria Beatriz Moreira Luce – Vice-Presidente

Fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf

ANEXO C

RESOLUÇÃO No 4, DE 13 DE JULHO DE 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO No 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1o do artigo 9o da Lei no 4.024/1961, com a redação dada pela Lei no 9.131/1995, nos artigos 36, 36- A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei no 9.394/1996, com a redação dada pela Lei no 11.741/2008, bem como no Decreto no 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB no 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1o A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

TÍTULO I OBJETIVOS

Art. 2o Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Art. 3o As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

(*) Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4o As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e aos direitos; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos
respectivos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Art. 5o A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício
da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.
Art. 6o Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.
TÍTULO III SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
Art. 7o A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.
§ 1o Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.
§ 2o O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.
§ 3o O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.
TÍTULO IV ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL
Art. 8o A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.
Art. 9o A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.
Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.
§ 1o O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:
I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;
II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;
III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;
IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);
§ 2o Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:
I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;
II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;
III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;
IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.
TÍTULO V ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES
Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.
Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.
Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.
§ 1o Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.
§ 2o A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.
§ 3o Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
CAPÍTULO I FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4o desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1o O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.
§ 2o Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os
conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.
§ 3o A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:
I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo- recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;
II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;
III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;
IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;
V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;
VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;
VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;
VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;
IX - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4o A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.
§ 5o A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.
§ 6o A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.
CAPÍTULO II FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA
Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.
§ 1o Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política,
especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física;
f) o Ensino Religioso. § 2o Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em
forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.
§ 3o A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.
Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.
§ 1o A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.
§ 2o A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.
§ 3o A língua espanhola, por força da Lei no 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6o ao 9o ano.
Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.
Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1o Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.
§ 2o A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.
TÍTULO VI ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.
§ 1o As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao logo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:
I - a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;
II - a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;
III - a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.
§ 2o A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.
Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.
Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.
CAPÍTULO I ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:
I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;
II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.
Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:
I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar; II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos; III - de portadores de deficiência limitadora; IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta; V - de habitantes de zonas rurais; VI - de indígenas e quilombolas; VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em
situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Seção I Educação Infantil

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.
§ 1o As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.
§ 2o Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.
§ 3o Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.
§ 4o Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.
§ 5o A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.
Seção II Ensino Fundamental
Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra
para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.
Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.
Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:
I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.
Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

Seção III Ensino Médio

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1o O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2o A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3o Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que
atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

CAPÍTULO II MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Seção I Educação de Jovens e Adultos

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1o Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2o Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Seção II Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1o Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
§ 2o Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.
§ 3o Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:
I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas
educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e
equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.
Seção III Educação Profissional e Tecnológica
Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.
Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.
Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:
I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas: a) integrada, na mesma instituição; ou b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. § 1o Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são
cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.
§ 2o Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:
I - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
II - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
III - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.
§ 3o São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.
§ 4o A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de
trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).
Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.
Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
Seção IV Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.
Seção V Educação Escolar Indígena
Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.
Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:
I - suas estruturas sociais; II - suas práticas socioculturais e religiosas;
III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
IV - suas atividades econômicas; V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto
sociocultural de cada povo indígena.
Seção VI Educação a Distância
Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático- pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.
Seção VII Educação Escolar Quilombola
Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

TÍTULO VII ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

CAPÍTULO I O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1o A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2o Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3o A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura- professor-estudante e instituição escolar;

IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político- pedagógico, com transparência e responsabilidade.
Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.
CAPÍTULO II
A V ALIAÇÃO
Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica.
Seção I Avaliação da aprendizagem
Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.
§ 1o A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.
§ 2o Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.
§ 3o A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.
§ 4o A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.
Seção II Promoção, aceleração de estudos e classificação
Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.
Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.
Art. 50. A progressão pode ser regular ou parcial, sendo que esta deve preservar a sequência do currículo e observar as normas do respectivo sistema de ensino, requerendo o redesenho da

organização das ações pedagógicas, com previsão de horário de trabalho e espaço de atuação para professor e estudante, com conjunto próprio de recursos didático- pedagógicos.
Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.
Seção III Avaliação institucional
Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político- pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.
Seção IV Avaliação de redes de Educação Básica
Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.
CAPÍTULO III GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.
§ 1o As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.
§ 2o É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.
§ 3o No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:
I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;
II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;
III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;
V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;
VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

CAPÍTULO IV O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete- se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.
§ 1o Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:
a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político- pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.
Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.
§ 1o A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.
§ 2o Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:
a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
b) trabalhar cooperativamente em equipe;
c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.
Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.
Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:
a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.
Art. 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO D

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Presidência da República - Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:
"Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.
§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.
§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14." (NR)
"Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.
§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico." (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF *Fernando Haddad*

FONTE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

ANEXO E

Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Brasília - Janeiro de 2008

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC
Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial **Claudia MaffiniGriboski -** Diretora de Políticas de Educação Especial
Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino
Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial
Colaboradores
Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.
Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Universitadegli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.
Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela UniversityOf Connecticut (1999) e pós-doutora pela NationalAcademy for GiftedandTalentedYouth (Universityof Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.
Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.
Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da VanderbiltUniversity (1987).

Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações JournalofInternationalSpecialEducation e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.
Maria Teresa EglerMantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela UniversiteLaval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.
Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na Universityof Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista- UFSC e SignLanguage&Linguistics.
Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

SUMÁRIO

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.
Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.
Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,* que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado

características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.
A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.
A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.
No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.
Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.
Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.
A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3o inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" , como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).
O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei no. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais".
A Lei no. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir 'tratamento especial' para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade

regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.
(p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.
A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).
Em 1999, o Decreto no 3.298 que regulamenta a Lei no 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no 2/2001, no artigo 2o, determinam que:
Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).
As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2o.
O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei no 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidadeseducacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto no 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP no1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
A Lei no 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria no 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.
Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular,* com o objetivo de disseminaros conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto no 5.296/04 regulamentou as leis no 10.048/00 e no 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.
O Decreto no 5.626/05, que regulamenta a Lei no 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.
Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:
a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, astemáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.
Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do

princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

O Decreto no 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

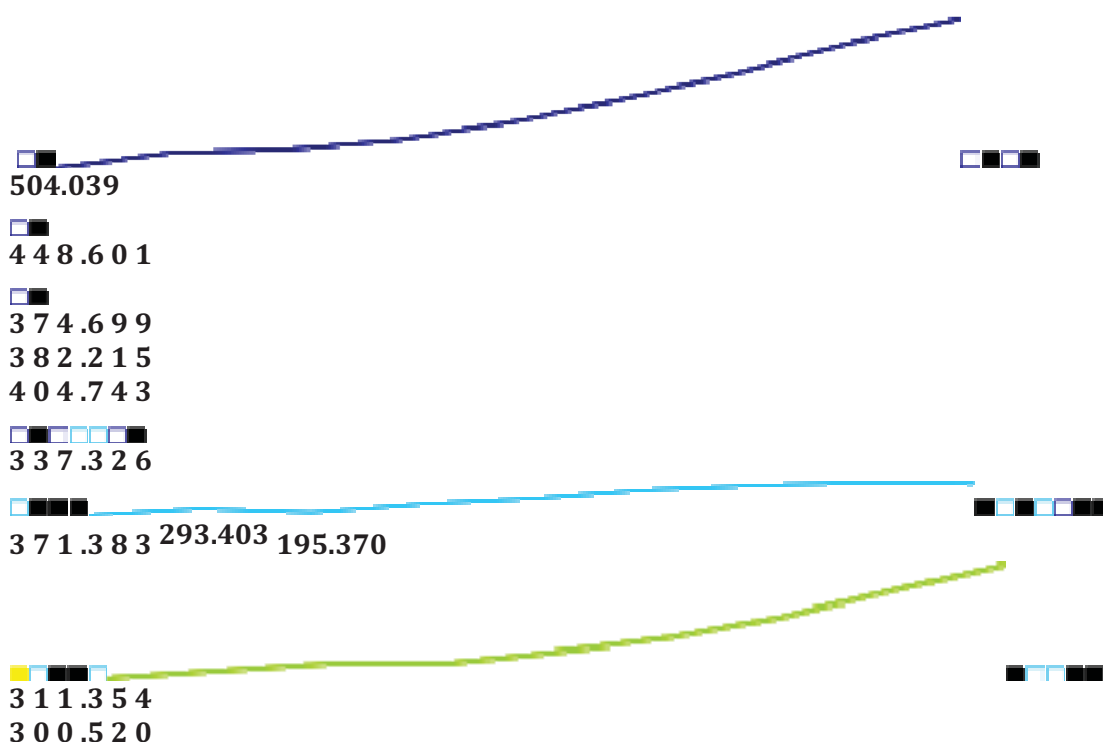
III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

800.000 700.000 600.000 500.000 400.000 300.000 200.000 100.000
0

Entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes e s p e c ia is .

3 2 3 .3 9 9
3 3 7 .8 9 7
3 5 8 .8 9 8
2 6 2 .2 4 3

8 1 .6 9 5
8 1 .3 4 4
1 1 0 .7 0 4
1 4 5 .1 4 1

4 3 .9 2 3
6 3 .3 4 5

1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006
Totalde matrículas M atrículas em Escolas Especializadas e Classes Especiais Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns

Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).
No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.
O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.
A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.
O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).
Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino

fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais

dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.
O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.
A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.
Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.
Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.
Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.
Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida

do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.
O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.
Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salascomuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.
Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei No. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto No 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei No 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei No 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto No 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei No. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto No 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto No 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <http:// http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp >. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.